



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Il contributo della canzone italiana alla glottodidattica attuale –
due cantautori in confronto

Verfasserin

Ingrid Schweighofer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 350 347

Studienrichtung lt. Studienblatt: UF Italienisch

Betreuer: o. Univ.-Prof. Dr. Georg Kremnitz

Indice

Introduzione	1
1 La canzone d'autore e il cantautore.....	3
1.1 Tentativi di definizione, tentativi di traduzione	3
1.1.1 Il legame con la poesia	3
1.1.2 Le caratteristiche	5
1.1.3 I termini in confronto: cantautore, <i>Liedermacher</i> , <i>chansonnier</i>	7
1.2 La storia della canzone d'autore.....	9
1.2.1 Gli anni Sessanta	9
1.2.2 Gli anni Settanta	12
1.2.3 Gli anni Ottanta	14
1.2.4 Gli anni Novanta e l'inizio del terzo millennio.....	15
2 La motivazione degli allievi nell'insegnamento delle lingue straniere.....	17
2.1 La motivazione nella classe.....	17
2.1.1 Informazione di base	17
2.1.2 Il ruolo dell'insegnante.....	19
2.1.3 Una strategia di motivazione: la cogestione.....	21
2.2 La motivazione degli allievi per la canzone italiana	23
2.2.1 Il potenziale di motivazione della canzone	23
2.2.2 La scelta degli allievi.....	25
2.2.3 I punti critici	26
2.2.4 L'alternativa	28
3 La glottodidattica attuale e il contributo della canzone.....	30
3.1 L'era neocomunicativa	30
3.2 I principi	32
3.2.1 L'orientamento all'azione	32
3.2.2 L'apprendimento interdisciplinare	33
3.2.3 L'esperienza di lingua per insiemi	35
3.2.4 L'orientamento al discente	37
3.3 I nuovi ruoli dell'insegnante e dell'allievo	40
3.4 Il contributo della canzone alla glottodidattica attuale.....	42
4 Vasco Rossi	44
4.1 Cenni biografici.....	44
4.2 I temi	47
4.2.1 I rapporti uomo-donna.....	47
4.2.2 Le sensazioni del mondo giovanile	50
4.2.3 La critica sociale.....	53
4.3 La comunicazione	57
4.3.1 La lingua.....	57
4.3.2 Lo stile.....	61
4.3.3 La musica	64
4.4 Conclusioni per l'uso didattico	66

5	Angelo Branduardi	68
5.1	Cenni biografici.....	68
5.2	I temi	70
5.2.1	La donna fata, la donna strega.....	70
5.2.2	La vanità della vita e la gioia di vivere	73
5.2.3	L'autopresentazione, il rapporto uomo-natura e i bambini	76
5.3	La comunicazione	79
5.3.1	La lingua.....	79
5.3.2	Lo stile.....	82
5.3.3	La musica	86
5.4	Conclusioni didattiche.....	89
6	Il confronto e la seguente unità didattica	91
7	Conclusioni.....	93
	Bibliografia.....	96
	Dizionari.....	102
	Indirizzi internet	103
	Appendice.....	105
	Riassunto in tedesco	105
	Curriculum vitæ.....	106

Introduzione

Dopo aver frequentato un interessante seminario sulla canzone italiana mi è subito venuta in mente l'idea di combinare in una tesi quello che avevo appreso sui cantautori e le loro canzoni con la glottodidattica. Non mi sono però dedicata subito al lavoro, avendo prima ancora interesse per altri argomenti. Articoli, manuali e tesi sull'utilizzo della canzone nell'insegnamento che leggevo durante la mia ricerca dovevano ancora convincermi completamente della mia scelta.

Gli obiettivi della mia tesi sono due: scoprire il contributo della canzone alla glottodidattica attuale e mostrare per quali attività didattiche si adattano le canzoni di due famosi cantautori: Vasco Rossi e Angelo Branduardi. Ho scelto due cantautori che sono nati a soli due anni di differenza ma che non potrebbero essere più differenti: le loro canzoni si differenziano nei temi, nella musica e nella lingua. Questa scelta mi permette di fare un confronto e di mostrare che ogni cantautore è particolare e che non si possono utilizzare le stesse attività per tutte le canzoni. Dato che considero le canzoni scelte dagli alunni stessi le più motivanti, la mia scelta dei cantautori non è stata dettata né dai miei gusti personali né da una riflessione didattica particolare¹. Secondo me ogni canzone offre qualcosa che può arricchire l'apprendimento linguistico o culturale degli allievi.

Nel primo capitolo voglio chiarire il termine di cantautore e confrontarlo con i concetti di *Liedermacher* e *chansonnier* prima di provare a descrivere la storia della canzone italiana dalle origini fino ad oggi. Voglio presentare i rappresentanti e le scuole più importanti della canzone italiana per mostrare come le loro canzoni rispecchino la realtà socioculturale dell'Italia e come si è sviluppata la loro lingua.

Nel secondo capitolo prendo in esame la motivazione degli allievi per scoprire che cosa li motivi, perché le canzoni vengono considerate motivanti e infine come gli allievi possono essere motivati per la canzone italiana. La motivazione è un tema attuale e molto discusso nella glottodidattica.

Nel terzo capitolo mi metto alla ricerca dei principi della glottodidattica attuale – compito che non è così facile per il pluralismo di metodi esistente – e cerco di mostrare come le canzoni possano contribuire alla trasposizione dei principi trovati. Mi sembra anche importante presentare i nuovi ruoli che gli allievi e gli insegnanti assumono nell'era prima descritta come neocomunicativa e costruttivista. Secondo la mia opinione, sarebbe stato possibile inserire la

¹ Qualcuno potrebbe persino avere l'opinione che non esistono dei cantautori meno adatti per l'insegnamento: l'uno considerato un tossicodipendente (Vasco Rossi), l'altro un menestrello (Angelo Branduardi).

motivazione nella lista dei principi della glottodidattica attuale. Mi sembra tuttavia un argomento che merita un intero capitolo essendo una delle ragioni principali per cui si dovrebbe fare più attenzione alle canzoni nell'insegnamento delle lingue moderne.

Il quarto capitolo è un'analisi dell'opera di due cantautori: Vasco Rossi e Angelo Branduardi. Analizzo i temi, la lingua, lo stile e la musica delle loro canzoni. Il punto sulla vita e sulla personalità dei cantautori mi sembra importante per un'interpretazione corretta delle loro canzoni. Questo capitolo serve a scoprire per quali attività didattiche si adattano le canzoni dei due cantautori, a che cosa si deve fare attenzione utilizzandole in classe e come potrebbe essere strutturata un'unità didattica basata sulle loro canzoni.

Nella conclusione presento una sintesi dei punti focali e discuto i risultati della mia ricerca mettendo in evidenza i punti di forza e i punti critici delle canzoni (in particolare quelle di Vasco Rossi e Angelo Branduardi) nell'insegnamento attuale.

Alla fine dell'introduzione voglio sottolineare che non è lo scopo di questa tesi, presentare la canzone come il nuovo metodo in grado di motivare anche l'allievo più disinteressato. Neanche voglio imporre ai futuri insegnanti l'uso delle canzoni nella classe. Ognuno deve trovare il proprio metodo con cui si sente a suo agio perché solo così c'è la possibilità di motivare gli allievi.

Se vi interessa l'uso della canzone nell'insegnamento, spero che troviate utile questo lavoro. Se avete dubbi, forse riesco a convincervi che non sono necessari. Le canzoni vi danno la possibilità di conoscere i vostri allievi, i loro interessi e i loro gusti. Possono così aiutare a migliorare la relazione tra allievi ma anche tra allievi e insegnante. Sono motivanti per la maggior parte degli allievi e, se prese sul serio², possono anche ottimizzare l'apprendimento linguistico e culturale. Per questo vale la pena almeno di riflettere sulla possibilità di utilizzare le canzoni in classe.

Se siete invece contro l'uso delle canzoni in classe, non utilizzatele. Se le canzoni (e tutti gli altri testi autentici) non vengono utilizzate come strumenti didattici e se vengono utilizzate solo alla fine di un corso o di un anno scolastico perché passi il tempo³, non hanno nessun senso, non motivano e soprattutto fanno credere agli allievi che non vengono presi sul serio.

² È chiaro che ascoltare e cantare canzoni non insegna a nessuno come comunicare in una lingua. Esercizi a fini didattici sono indispensabili.

³ Secondo una cosiddetta „Bonbon- und Schwellendidaktik“, chiamata così da Badstübner-Kizik (2004:6 in Allmayer 2008:116).

1 La canzone d'autore e il cantautore

1.1 Tentativi di definizione, tentativi di traduzione

1.1.1 Il legame con la poesia

“Cantautore” come anche “canzone d'autore” sono termini infelici dato che non delineano un'immagine univoca. Ci si chiede per esempio autore di che tipo di canzoni? Belle, impegnate, poetiche? E chi lo dice? E deve verificarsi poi sempre? E perché vengono definiti cantautori Battisti, che non ha mai scritto una parola dei suoi testi in tutta la sua vita, o Branduardi, che ha redatto i suoi testi in collaborazione con la moglie? Ed è importante il genere musicale? Possono essere cantautori artisti rock, pop, hip hop? Roberto Vecchioni riassume la confusione così:

Cos'è infine che dà la patente di “cantautore”, il diritto al titolo? È l'esclusività della creazione? È la costanza temporale dell'impegno? È quella serie di capolavori oscuri e sconosciuti al grosso pubblico? È la capacità di far coincidere “colto” e “popolare”, realtà e simbolo nello stesso percorso? (Vecchioni 2003:9)

Suppongo che nella letteratura sulla canzone d'autore si eviti spesso di dare una definizione del “cantautore” e della “canzone d'autore” per l'imprecisione del termine. Questo fa sì che si trovino cantautori e semplici interpreti l'uno dopo l'altro⁴ o che le liste dei cantautori trattati non sono identiche⁵. Ci sono però alcuni autori che cercano di delimitare e definire il termine cantautore e il campo della canzone d'autore, si accostano comunque molto diversamente alla problematica come mostrano già i titoli che danno ai loro lavori sull'argomento: “Parole in musica” (Coveri 2003), “La parola tra canzone d'autore e poesia” (Vecchioni 2003), “Non solo canzonette” (Antonellini 2002), “Poesia cantata” (Baasner 1992, 2002) o “Poetische Bilder? Poetische Musik?” (Kreutziger-Herr 1992).

Analizzando testi su questo tema, si nota subito che è un argomento di discussione se la canzone d'autore sia da considerarsi poesia o meno: se i testi dei cantautori possano essere letti come dei testi e quindi possano essere inserite nelle antologie di letteratura o se, invece, perdano completamente significato se separati dalla musica.

Questa seconda ipotesi viene sostenuta dal critico musicale Gino Castaldo, che scrive nell'introduzione alla storia della canzone italiana di Felice Liperi: “Separare parole e testo di una canzone sarebbe come separare le forme di un dipinto dai suoi colori” (Castaldo 1999:9). Secondo lui, non è rilevante che alcuni testi di canzoni potrebbero essere delle poesie e quindi

⁴ È il caso di Gianni Borgna e Felice Liperi, che però tengono più alle relazioni storiche che alla delimitazione del genere.

⁵ Lorenzo Coveri tratta Elio e le storie tese, Paolo Jachia no. Questo tratta invece Eros Ramazzotti che però non è trattato da Coveri.

essere lette indipendentemente dalla musica. È importante ascoltare anche la melodia dato che essa “fornisce un significato, aggiunge, arricchisce, sfuma, svela, ammantata” (ibid. 10).

Anche Frank Baasner, editore dei due libri che s'intitolano proprio “Poesia cantata”⁶ è dello stesso parere del critico musicale. Nella prima edizione del 1997 sottolinea la relazione tra musica e testo e dichiara che proprio questa relazione era alla base del convegno che ha dato vita al libro: “Eine rein literaturwissenschaftliche Perspektive, die sich etwa mit der poetischen Qualität der Liedtexte befaßt, wäre einer bedauernswerten Beschränkung gleichgekommen” (1997:2).

Secondo Roberto Vecchioni, paroliere, cantautore e scrittore italiano, la canzone d'autore è “un nuovo genere letterario” (2003:10): un ibrido di poesia e canzone melodicamente popolare, però diversa dall'una e dall'altra. Mentre nella poesia l'unico significante è la parola, nella canzone d'autore i significanti sono almeno tre: la parola, l'accostamento di suoni e l'espressione vocale. Inoltre, al contrario della poesia e della musica, è possibile un'immediata ricezione grazie all'espressività di chi canta e grazie alla facile accessibilità delle canzoni. A ciò si aggiunge che la canzone d'autore è “storia” e “teatro” insieme (ibid. 10): mentre la poesia non è inserita in un determinato tempo o spazio, la canzone d'autore stabilisce le coordinate di un ambiente o di un momento nei quali l'ascoltatore si immedesima per interpretare il messaggio. Infine, la canzone d'autore si differenzia dalla canzonetta popolare o commerciale “nella ricerca di concetto 'significati' ben al di là dello stereotipo” (ibid. 11):

Sulla gamma dei possibili contenuti (libertà, amore, dolore ecc.) il cantautore inserisce varianti, sfumature, angoli di visuale, sardonicità, umorismi, assurdità logiche, sovrapposizioni storiche, favolistiche, letterarie, simboliche che ci riconsegnano tutta la complessità del diverso scegliere umano di fronte allo stesso stimolo e le infinite, infingibili risposte a un identico tema esistenziale. (ibid.)

Quest'ultima distinzione, fatta da Vecchioni, spiega la letterarietà della canzone d'autore e chiarisce forse meglio di tutti la particolarità del genere.

Ad ogni buon conto, la poeticità di alcuni cantautori è stata riconosciuta pubblicamente: Dalla, Guccini, Conte, Battiato, de André e Fossati hanno vinto il Premio Montale. Per di più, la canzone d'autore è entrata nelle antologie di letteratura – lo provano l'opera del critico letterario Petronio (1993) o l'articolo dello studioso Giovanetti (1996) – però viene considerata un caso a parte: Petronio la chiama “Die 'triviale' Lyrik der Liedermacher” e Giovanetti la mette nella categoria “La letteratura fuori della letteratura” in cui si trova anche la pubblicità. I cantautori stessi non amano definirsi poeti: come gli studiosi considerano importante il legame tra testo e musica, Francesco Guccini per esempio dichiara: “Le canzoni

⁶ Sono del 1997 e del 2002.

non sono né poesia né musica, sono canzoni, hanno cioè una loro specificità artistica e una loro precisa dignità” (Jachia 1998:114). Il rapporto tra poesia e canzone d’autore sembra quindi stare nell’ispirazione occasionale della prima sulla seconda⁷ e nella collaborazione sporadica tra l’una e l’altra⁸.

1.1.2 Le caratteristiche

Mentre una parte della discussione degli autori è allora dedicata alla domanda se la canzone d’autore sia poesia, l’altra parte si occupa delle caratteristiche di questo “nuovo genere letterario” (Vecchioni 2003:10): che cosa rende una canzone d’autore una canzone d’autore, che cosa rende un cantautore un cantautore?

Secondo la definizione classica, che è quella che regna nell’immaginario collettivo, la canzone d’autore è caratterizzata da “un tessuto formale evidentemente colto e ricercato”, “melodie scarse, approssimative, volutamente povere” e “contenuti autobiografici” (Vecchioni 2003:9). Anche l’impegno viene spesso considerata una discriminante costitutiva. È quindi considerato cantautore chi canta le sue esperienze personali con parole molto raffinate accompagnandosi con la chitarra o il pianoforte, esprimendo almeno talvolta una critica sociale. È evidente che la definizione classica esclude una moltitudine di artisti, come per esempio Vasco Rossi o Angelo Branduardi di cui mi occupo in questa tesi. Anche i cantautori più recenti come per esempio Simone Cristicchi o Carmen Consoli non corrisponderebbero alla definizione esclusivamente per il loro genere musicale. In realtà, a partire della sua creazione l’espressione canzone d’autore ha subito una grande inflazione cosicché oggi va bene tanto per Ramazzotti quanto per Guccini. Chi vede in maniera negativa l’uso inflazionato del termine ritiene che meccanismi mediatici e commerciali abbiano portato ad un uso improprio di un’espressione nata in una situazione precisa e decisamente diversa e ne deplora la perdita del suo originario valore tecnico, artistico ed etico (cfr. Talanca 2008:22).

Paolo Talanca che ha scritto un libro sui cantautori “novissimi” applica la definizione classica ai cantautori più recenti differenziandoli dai cantanti pop. Anche secondo lui, è importante che la canzone attragga l’attenzione sul testo, poetico o prosaico che sia, e anche lui considera l’essenza della canzone d’autore il testo cantato semplicemente con uno strumento d’accompagnamento. Non considera però un criterio d’esclusione l’uso di una strumentazione

⁷ La presenza di molte letterature colte (Eliot, Joyce, Hemingway, Ferlinghetti, Penna e Caproni) si trova per esempio nelle canzoni di de Gregori.

⁸ Per esempio nel collettivo chiamato Cantacronache hanno collaborato musicisti come Fausto Amodei, Sergio Liberovici e intellettuali e poeti come Italo Calvino, Franco Fortini e Umberto Eco (Antonellini 2002:18).

più complessa, dell'arrangiamento, della fonica ecc. che arricchisce la melodia e l'armonia di base. Per di più, non determina un certo tipo di contenuto come costitutivo della canzone d'autore. Partendo da questa definizione, lo studioso differenzia la canzone pop dalla canzone d'autore per il loro scopo: mentre la prima che si basa su uno schema riconoscibile e ripetibile serve a distrarre il pubblico e a blandire le sue attese, la seconda caratterizzata da un'esclusività artigianale dà la parola all'ascoltatore perché possa ricrearsela con la propria testa (cfr. ibid. 13-22).

Frank Baasner, che sostiene una definizione molto aperta di canzone d'autore trattando nei suoi libri non solo i cantautori classici ma anche cantautori rock e rap, presenta tre altri percorsi per definire il cantautore. Da un punto di vista pragmatico un cantautore è chi viene considerato un cantautore dal pubblico (Baasner 2002:3). Da un punto di vista storico-normativo sono cantautori gli artisti impegnati, quelli degli anni Settanta e quelli attuali che si dedicano anche loro ai contenuti politici-sociali (ibid. 5 seg.). È però chiaro per lo studioso che questa definizione trascura troppo l'aspetto musicale delle canzoni. Da un punto di vista teoretico dei media, è cantautore chi canta le sue canzoni, anche di fronte a un pubblico. Il testo è quindi sempre legato a una voce, a una musica e alla presenza fisica dell'artista, questo vale di più oggi dopo lo sviluppo di tanti media. La conseguenza è una relazione abbastanza stretta tra il pubblico e il cantautore (ibid. 7). Quest'ultima definizione sottolinea il ruolo importante della musica e riprende la discussione sulla relazione tra testo e musica definendo la canzone d'autore come un ibrido.

La studiosa Annette Kreutziger-Herr individua sei caratteristiche della canzone d'autore. La prima caratteristica che individua è la libertà stilistica: la scelta di un determinato stile musicale non è costitutiva per l'appartenenza dei cantautori (cfr. Kreutziger-Herr 2002:32). Poi tratta il legame stretto tra cantante e canto, già esposto da Frank Baasner, che si realizza per esempio nello sviluppo personale del cantautore, nella sua presentazione o nella scelta delle parole (ibid. 33). Altra caratteristica della canzone d'autore è l'uso di un'estetica elaborata⁹: le canzoni dei cantautori trasmettono emozioni e non hanno uno scopo preciso (ibid. 34). Poi la studiosa menziona l'uso di un metalinguaggio che si esprime nella riflessione dei cantautori sul loro ruolo e nell'uso di citazioni e di allusioni ad altri artisti e le loro opere creando un livello di intertestualità (ibid.). L'ultima caratteristica indicata dalla studiosa Kreutziger-Herr è una difficile identificazione con i contenuti delle canzoni a causa del legame stretto tra cantautore e canto: "Das sprechende Subjekt dominiert die Situation, die gedankliche Solidarität wird nur auf einer abstrakten Ebene möglich" (ibid. 35).

⁹ Tradotto da me dal tedesco "ausgefeilte Ästhetik" (Kreutziger-Herr 2002:34).

Ovviamente dipende dal punto di vista che si difende, chi si definisce un cantautore e chi no. L'unica cosa che accomuna le opinioni degli studiosi è l'importanza che danno al testo: come si esprime quest'importanza è però di nuovo oggetto di discussione. È chiaro però che, se si sostiene una definizione classica, la canzone d'autore sembra in crisi o persino morta. È altrettanto chiaro, se si sostiene una definizione più aperta, che artisti diversissimi, come per esempio Guccini e Ramazzotti, si definiscono cantautore. Malgrado ciò io stesso preferisco difendere una definizione aperta come quella abbozzata da Kreutziger-Herr dato che credo sia meglio giudicare ogni cantautore separatamente e scoprire se nelle sue canzoni si trovano “varianti, sfumature, angoli di visuale, sardonicità, umorismi, assurdità logiche, sovrapposizioni storiche, favolistiche, letterarie, simboliche [...]” (Vecchioni 2003:11) che danno “il diritto al titolo [=cantautore]” (ibid. 2003:9).

1.1.3 I termini in confronto: cantautore, *Liedermacher*, *chansonnier*

La confusione sul preciso significato del termine cantautore si rispecchia bene nella sua traduzione: nella letteratura in lingua tedesca si trovano per esempio *Liedermacher* (Baasner 1997:1), *Dichterpoeten* (ibid. 2), *Sänger-Autoren* (Rieger 1997: 6), *Lieddichter* (ibid.) o *Rockpoeten* (Ankli/Burri 1985). Qualche volta il termine non viene affatto tradotto e si usa l'espressione italiana cantautore (Baasner 2002). Il Langenscheid (1998:126, 581) come il dizionario online Leo (2009) traducono il termine con *Liedermacher*. Però i termini sono veramente identici? È lo *chansonnier*? Corrisponde a *Liedermacher* e a *cantautore* come conferma il dizionario online Leo? Un'occhiata ad altri dizionari crea dei dubbi. Il Garzanti non traduce *chansonnier*, spiega però il termine in una nota: “autore ed esecutore di canzoni umoristiche” (1999:97) e cantautore viene tradotto con “chanteur-compositeur(-interprète)” (ibid. 770). Il Langenscheid traduce *chansonnier* con “Kabarettist” (1990 Teil 1:159), “Liederdichter” invece con *chansonnier* (1990 Teil 2:520) aggiungendo la nota “trägt sie auch selbst vor”. L'argomento necessita quindi un'analisi più approfondita.

Il termine cantautore è stato coniato, secondo il *Musichiere*, celebre trasmissione televisiva RAI, nel 1960 da Gianni Meccia, Enrico Polito, Rosario Borelli e Maria Monti (cfr. Antonellini 2002:17). Ovviamente nasce dalla fusione di “canzone” e “autore” sintetizzando il doppio ruolo di chi interpreta le proprie canzoni. Questo viene confermato anche dai dizionari: “Cantautore: Cantante che interpreta canzoni scritte o musicate da lui stesso” (Zingarelli 2003:297), che danno – necessariamente – solo una spiegazione semplificata del termine ingannando chi non si è addentrato nell'argomento.

Il termine italiano sottolinea l'aspetto dell'autore e quindi l'aspetto testuale. Quest'accentuazione del testo, che si trova anche nell'uso pratico della parola (Baasner

2002:3), non si trova nel termine tedesco *Liedermacher* che sottolinea invece la fattura artigianale della canzone. Questo significato è stato voluto dal *Liedermacher* Wolfgang Biermann che ha coniato il termine nel 1961 appoggiandosi al termine “Stückeschreiber” di Berthold Brecht:

Es sollte ein Wort sein wie Schuhmacher oder Perückenmacher. Es sollte den lähmenden Respekt mindern, es sollte ermuntern, selbst Lieder zu schreiben, indem es die handwerkliche Seite, die erlernbare, deutlicher zur Erscheinung bringt. (Biermann in Kirchenwitz 1993:23)

Secondo il Brockhaus (1990:387), il termine *Liedermacher* raccoglie gli artisti che compongono, cantano e interpretano le loro canzoni in cui trattano spesso contenuti attuali di critica sociale. L'enciclopedia differenzia tre tipi di *Liedermacher*:

1. quelli che esprimono delle richieste concretamente politiche come il già citato Wolfgang Biermann o Franz Josef Degenhardt,
2. quelli che si inseriscono nella tradizione della *chanson* letteraria e che raccontano, caricaturano o parodiano una realtà individuale o sociale come Hildegard Kneff, Udo Jürgens, Reinhard Mey, Wolfgang Ambros o Georg Danzer e
3. quelli che con i loro “Kalauern, Limericks und Wortcollagen” e l'uso di strumenti inusuali fondano la cosiddetta “Nonsensewelle” come per esempio Dieter Hallervorden (ibid.).

Il termine francese *chansonnier* descrive “une personne qui compose ou improvise des chansons, des monologues satiriques, des sketches et qui se produit sur une scène” (Le Robert 1991:157). Si compone dalla parola *chanson* più un suffisso. Non sottolinea né l'aspetto testuale né l'aspetto artigianale, è quindi meno emblematico di cantautore o *Liedermacher*. Secondo me, è un termine infelice perché è impossibile differenziare “chansonnier” e “chanteur” per chi non conosce bene la lingua e la cultura francese. Sempre più utilizzato è però il termine, più felice, *auteur-compositeur-interprète* che riassume meglio di cantautore e *Liedermacher* il triplice ruolo dell'artista. Uno dei primi *auteur-compositeur-interprète* è stato Aristide Bruant¹⁰, che interpretava per di più testi scritti da lui di cui aveva composto anche la musica (cfr. Löwe 2005:168).

Il termine *chansonnier* è anche molto utilizzato nell'area linguistica tedesca e in Italia per descrivere artisti locali “con l'ambizione di fare poesia o, ma sono casi più rari, poeti con l'umiltà di restare sul terreno della musica popolare” (Spaventa 2003). Per questo Udo Jürgens viene chiamato uno *chansonnier*:

Seine Lieder sind wortmächtiger als die gedankenarmen deutschen Schlager, die Musik ist raffinierter als die liedermacherische Simplizität. Damit wird Udo Jürgens zum österreichischen Verwandten von Jacques Brel und Gilbert Bécaud. (Baumgartner 2009)

¹⁰ Aristide Bruant: *1851- †1925.

Anche Reinhard Mey: si differenzia dagli altri componendo „anspruchsvolles Liedgut“, “ironische Betrachtungen des Alltäglichen” e “lyrischen Chansons” (Nitschke 2009). In Italia è Paolo Conte ad essere spesso definito *chansonnier*, mentre Francesco Guccini vorrebbe che lo definissero tale: “[...] questo termine, chansonnier, così bello, elegante e promettente, rispetto al nostro 'cantautore' ... “ (Marchiò 2009). L’uso pratico di *chansonnier* nell’area linguistica tedesca e in Italia mostra che i termini come i generi che designano vengono giudicati diversamente dalla gente. Le ragioni per il giudizio diverso probabilmente non stanno nei termini stessi, ma nello sviluppo storico differente dei generi: argomento che non voglio trattare qui – pur certamente interessante – per non superare il limite di questo lavoro. Voglio però accennare che il giudizio generale si rispecchia nella ricerca scientifica sull’argomento. Ancora nel 1997 Frank Bassner scrive nell’introduzione della sua opera: “Noch heute ist es nicht 'normal', sich als Literaturwissenschaftler (und noch weniger als Musikwissenschaftler) mit der populären Musikgattung der canzone d’auteur zu befassen“ (1997:2). E se si paragona la letteratura sulla *chanson* con quella sulla canzone d’autore e sul *Lied* dei *Liedermacher*, si nota che la prima è molto più ampia delle seconde.

Già dopo una breve analisi senza troppo approfondire il tema, i termini cantautore, *Liedermacher* e *auteur-compositeur-interprète* si rivelano non completamente identici, né nel loro senso puro né nel loro uso pratico. Li unisce però il tentativo di riassumere in una parola il fenomeno complesso dei cantautori e il tentativo di differenziarsi da una produzione industriale di musica commerciale. Dal mio punto di vista non mi sembra sbagliato tradurre i termini. Certamente non tradurli e riconoscere le particolarità dei termini sarebbe una scelta comprensibile, ma in quest’ultimo caso sarebbe necessario dare una spiegazione nel testo o inserire una nota a piè di pagina per definire il termine e mostrare le caratteristiche del genere.

1.2 La storia della canzone d’autore

1.2.1 Gli anni Sessanta

È nel 1958 a Sanremo che inizia la storia dei cantautori: è l’anno in cui Domenico Modugno vince il Festival di Sanremo¹¹ con la sua canzone insolita, *Il blu dipinto di blu*, canzone passata alla storia come *Volare*. Il suo clamoroso successo rende possibile che gli autori-cantanti possano conquistare la scena. Le ragioni per questo momento di rottura nella canzone italiana sono varie:

¹¹ Il festival di Sanremo è una manifestazione canora tenuta per la prima volta nel 1951 che ha luogo ogni anno a Sanremo. Vengono presentate canzoni da autori italiani mai eseguite pubblicamente in precedenza che vengono poi votate da giurie scelte o mediante il voto popolare.

Prima di tutto si tratta di un brano inusitato e originale per il testo un po' surreale [...] che inaugura l'era di una nuova canzone dove trovano posto immagini fantasiose, vicende personali, profili psicologici, ritratti sinceri e non più le manierate rappresentazioni di sentimenti degli anni Cinquanta. Poi la musica, che sposa decisamente un orientamento ritmico più moderno, dove è possibile trovare mescolati in modo mirabile vocalismi soul con lo stile dei cantastorie meridionali [...]. (Liperi 1999:183)

Con Domenico Modugno è la prima volta che l'autore (almeno della musica¹²) di una canzone la interpreta rompendo allo stesso tempo anche un altro cliché, quello del cantante immobile: la sua performance è fatta di gesti e stile interpretativo.

Un altro punto di svolta della canzone italiana e una delle esperienze più significative di ricerca di una canzone diversa negli anni del secondo dopoguerra è il progetto dei Cantacronache (cfr. Borgna 1985:44). È un collettivo, formatosi nel 1957, che riunisce musicisti come Fausto Amodei e Sergio Liberovici e scrittori come Italo Calvino, Franco Fortini e Umberto Eco. Il suo scopo è la costruzione di una canzone che offre spazio anche al sociale, alla politica e alla cronaca (cfr. Liperi 1999:210).

L'arrivo dei cantautori non è solo legato al successo di *Volare* e al lavoro dei Cantacronache ma anche allo sviluppo dell'industria. Infatti, all'inizio degli anni Sessanta si apre una fase economica molto positiva per l'Italia, tanto da far parlare di "boom economico". Questo tocca, tra l'altro, anche il settore discografico, è infatti nel 1958 che Nanni Ricordi, erede della grande casa editrice musicale Giulio Ricordi, e Franco Crepax fondano la casa discografica Ricordi, con sede a Milano. Sostenuti dai fratelli Reverberi, decidono di dare la possibilità ad autori emergenti di interpretare i loro brani.

I cantautori emergenti provengono, per la maggior parte, da Genova, e formano la cosiddetta scuola genovese: Gino Paoli, Luigi Tenco, Fabrizio de André, Bruno Lauzi e Umberto Bindi sono i suoi principali esponenti. Si chiamano anche "i cantautori del malessere", perché le loro canzoni rappresentano l'altra faccia degli anni Sessanta ed esprimono "il desiderio di una vita meno conformista, il rigetto dei falsi valori del benessere, la difficoltà e la fatica dell'amore [...], il sogno di amori liberi e disinibiti" (Borgna 1985:168). I cantautori genovesi prendono le distanze dall'americanismo vigente, e si lasciano ispirare dal jazz e dalla canzone francese, che fino ad allora in Italia era stata riservata "a un pubblico raffinato e colto senza influenzare le composizioni degli autori nostrani [= italiani]" (Pivato 2002: 86). Prevale ancora il tema dell'amore, che però confrontato al dopoguerra, viene cantato in modo più reale, cioè meno gratificante e monolitico. Il pubblico dei cantautori emergenti è quello che non si fa "cullare dal dolce e perverso rollio del boom economico" (Liperi 1999:218) e che

¹² Il testo non è stato scritto da Domenico Modugno ma dal paroliere Franco Migliacci.

non è d'accordo con i valori esistenti¹³ e che trova nelle canzoni dei cantautori del malessere la rappresentazione dei loro sentimenti più profondi e sofferti.

Gli anni Sessanta vedono anche la nascita della scuola milanese rappresentata da Giorgio Gaber e Enzo Jannacci: entrambi debuttano nel rock, e percorrono una fase di cabaret per poi rivolgersi all'impegno politico. Mentre però i protagonisti delle canzoni di Gaber sono i mediocri e i borghesi, i protagonisti di Jannacci sono gli emarginati della società (cfr. ibid. 235).

I cantautori emergenti danno vita a una rivoluzione linguistica e contenutistica nella cultura musicale italiana:

[...] la canzone italiana [...] vede tramontare il tradizionale riferimento alla forma della romanza, con le sue cadenze ricche di melodie e retorica del sentimentalismo, per adottare soprattutto lo schema della ballata e, in qualche caso (de André per esempio), una ricerca di forme sonore più elaborate. (ibid. 216)

La novità più grande è la dimensione della realtà che entra nella canzone italiana. Con un linguaggio vicino al parlato danno voce ai propri sentimenti e cantano di argomenti quotidiani "vicini al loro vissuto e al mondo in cui si muovono" (ibid. 219).

Il successo dei cantautori però non avviene in modo veloce e lineare. Infatti, anche se l'inizio degli anni Sessanta vede la nascita della cosiddetta scuola genovese, la realtà musicale dell'epoca continua ad essere dominata dalla canzone tradizionale e dal rock. Sono i personaggi che uniscono il nuovo e il vecchio "rock e yé-yé fin che si vuole, ma giudiziosamente legati ai valori tradizionali" (Baldazzi 1989:122) che hanno il maggior successo, in termini di vendita e di popolarità. Nasce la generazione beat con i suoi idoli, i Beatles, i Rolling Stones, Joan Baez e Bob Dylan e il panorama musicale dell'Italia viene invaso dalla musica anglofona. La carriera dei nuovi cantautori invece è caratterizzata da alti e bassi. Un momento buio è sicuramente il suicidio di Luigi Tenco nel 1967 per esser stato escluso dal Festival di Sanremo con la sua canzone *Ciao amore, ciao*. Il Festival mostra di non esser ancora pronto per l'impegno civile e corona la solita canzone, interpretata dalla vecchia guardia, Claudio Villa e Iva Zanicchi.

Che la cultura musicale italiana tardi a cambiare diviene chiaro anche con l'arrivo del '68 e la nascita della contestazione studentesca. Di colpo ogni aspetto della vita diventa politico e i giovani si appassionano a canzoni politiche e musica folk, la canzone negli spazi istituzionali e televisivi però non muta. La canzone impegnata, che ha l'origine nel lavoro dei Cantacronache, si sviluppa lentamente negli anni Sessanta e si esprimerà compiutamente solo negli anni Settanta.

¹³ L'individualismo, il potere totalizzante della tecnologia, l'esaltazione della famiglia e la corsa ai consumi (cfr. Ginsborg 1989:406).

1.2.2 Gli anni Settanta

Il '68 è l'inizio degli anni bui, in Italia la contestazione studentesca si diffonde dalle scuole e dalle università nelle fabbriche e successivamente in tutta la società rendendo il movimento di protesta italiano "il più profondo e duraturo in Europa" (Ginsborg 1989:404). Nel 1969, seguono il cosiddetto "autunno caldo" e la "strage di Piazza Fontana", che dà inizio alla strategia della tensione: durante gli anni di piombo, che coinvolgono gran parte del decennio 1970-1980, sia i gruppi di estrema destra che quelli di estrema sinistra compiono gravissimi attentati terroristici. In particolare, a partire del 1974 cominciano i sequestri e gli attentati delle Brigate Rosse. Anche a livello economico si affrontano gravi problemi, una crisi petrolifera sconvolge l'intero paese e l'inflazione è sempre più alta.

Il mondo musicale italiano reagisce ai problemi politici del paese: molti artisti della vecchia guardia continuano una brillante carriera, la canzone intimistica di Paoli, Lauzi e Endrigo sembra però superata e cominciano a avere successo gli artisti militanti e i cantautori impegnati. Al contrario degli artisti militanti che si muovono fuori del mercato e che cantano soprattutto degli scioperi, delle occupazioni e degli scontri con la polizia, i cantautori impegnati si dedicano a una produzione più sfumata trattando problemi sociali come l'aborto, la droga, il malessere borghese o il ruolo ambiguo dell'artista. Non vogliono inoltre sganciarsi dalle leggi del mercato, cercando tuttavia di essere più liberi e rischiare di più.

Tra i cantautori impegnati ci sono "i magnifici quattro" (Baldazzi 1989:207) il modenese Francesco Guccini, il napoletano Edoardo Bennato e i romani Francesco de Gregori e Antonello Venditti ma anche il bolognese Lucio Dalla e il genovese Fabrizio de André¹⁴ hanno un ruolo importante negli anni che sconvolgono l'Italia. Si può quindi constatare la nascita di una scuola bolognese costituita da Guccini e Dalla e di una scuola romana costituita da de Gregori e Venditti. La scuola romana viene sostenuta da Lucio Battisti e dal suo alter ego, il paroliere Mogol, artisti popolarissimi negli anni Settanta però estranei al contesto politico.

Gli esponenti della canzone impegnata sono molto diversi gli uni dagli altri – le loro canzoni sono caratterizzate da una moltitudine di linguaggi e temi – l'unica cosa che hanno in comune è la volontà di elevare la qualità delle canzoni rendendole meno leggere e più impegnative. Si mostrano capaci di confrontarsi con argomenti nuovi: scrivono canzoni al passo con i tempi in cui si trova l'eco di problemi reali. Essi diventano così i nuovi punti di riferimento dei giovani che si allontanano quasi completamente dagli ambiti istituzionali della musica leggera e che "vogliono che nelle canzoni ci sia il sentore delle vicende politiche, la denuncia delle

¹⁴ Fabrizio de André è l'unico della scuola genovese che – dopo gli anni Sessanta – può mantenere il suo successo.

contraddizioni della società, il profumo di una rivoluzione che si illudono di vivere” (Baldazzi 1989:194).

I cantautori impegnati, per di più uomini colti, riescono a produrre una canzone nuova, quanto a contenuti e qualità di scrittura realizzando “il più vistoso scarto dalla norma che la lingua musicale e letteraria del componimento-canzone abbia prodotto negli ultimi cinquant’anni” (ibid. 192). Esprimendo, anche se metaforicamente, “una protesta contro il potere della borghesia e la società intera” (Costamagna 1992:102) saranno “i cronisti di un’epoca” (Baldazzi 1989:1992) costruendo un legame tra musica e società.

In confronto agli anni Sessanta, la lingua utilizzata si avvicina ancora di più al quotidiano: è il trionfo della lingua parlata. Le parolacce non scandalizzano più nessuno, si trovano per esempio nelle canzoni di Guccini, de André e Dalla. Allo stesso tempo però non sono pochi i riferimenti alla letteratura, nei brani di de Gregori, che ha studiato lettere e filosofia, si sente per esempio la presenza di molte letture colte: da Eliot a Joyce, da Hemingway a Ferlinghetti, da Penna a Caproni.

Verso la metà degli anni Settanta cominciano a farsi strada cantautori che non si occupano di politica. I casi sono diversi: c’è Paolo Conte, l’avvocato di Asti, che dopo esser stato soprattutto autore per altri artisti, fa evocare atmosfere di un altrove temporale o spaziale con canzoni sue; Franco Battiato, personalità eclettica, i cui testi richiamano l’esoterismo, la filosofia e la meditazione orientale; Claudio Baglioni che scrive l’inno degli anni Settanta *Questo piccolo grande amore* diventando il principe azzurro nell’immaginario di molte adolescenti portandogli la reputazione di cantautore romantico; Pino Daniele che, usando una miscela di napoletano e inglese, fa rivivere la tradizione partenopea, dando però un’immagine più realistica, meno romantica della città. E infine è il caso di Angelo Branduardi, “il menestrello” che, pubblicando canzoni testualmente e musicalmente influenzate dal medioevo, vive la sua fase di più grande successo proprio fra il 1975 e il 1979. Le canzoni di tutti questi autori “disimpegnati” coprono una nicchia di mercato, presentano una fuga dalla realtà e corrispondono alla crescente voglia di pace della gente che comincia a essere esasperata dai problemi politici esistenti. La strada del disimpegno che considera la musica di nuovo come fantasia e divertimento si è aperta prima all’estero con l’avvento della disco dance, destinata a invadere tutto il mondo.

1.2.3 Gli anni Ottanta

In Italia gli anni Ottanta sono caratterizzati da un riflusso e un rifugio nel privato. Anche se le preoccupazioni su livello nazionale e internazionale non sono poche¹⁵, la gente prende le distanze dagli eccessi della politica. Il paese vive una ripresa economica che suscita una crescita di consumi e un'incessante innovazione tecnologica che trasforma la società in una società mediatica che ha la reputazione di essere effimera e superficiale. I mass media (giornali, radio, TV), sostenuti dal bisogno politico di spingere le nuove generazioni a seguire obiettivi meno caldi come quelli del decennio passato, sostengono il dilagare del disimpegno, diffondendo un'immagine ottimista e laboriosa degli anni Sessanta e conducono quindi a un revival a questo decennio (cfr. Baldazzi 1989:271).

Il dilagare del disimpegno evidente già alla fine degli anni Settanta, si fa notare anche nel mondo della canzone che “vera e propria epitome della fine dell'età delle utopie e delle speranze, evoca anche il tramonto delle ideologie e il trionfo del pragmatismo [...]” (Pivato 2002:191). A tal proposito la canzone di Edoardo Bennato *Sono solo canzonette* (1980) sembra emblematica:

ma che politica, che cultura
sono solo canzonette.

Infatti, l'impegno non viene più recepito. I giovani che “si erigono barriere di indifferenza, impenetrabili persino all'eco delle battaglie e delle lotte civili” (Colarizi 1998:154) non si interessano più alla contestazione, ma si appassionano invece delle mode, del look, del culto del corpo, non passano più il loro tempo nelle piazze, ma davanti alla Tv, nelle discoteche, nelle sale-giochi o nelle palestre. I nuovi miti che cercano di imitare sono per di più popstar anglo-americane: Michael Jackson, Madonna, Prince, Duran Duran, Cindy Lauper ecc. Queste vengono promosse dai videoclip che – con l'invasione della Tv – contribuiscono all'“ipertrofia dell'immagine” degli anni Ottanta (Baldazzi 1989:261). Insomma, trionfa la musica anglo-americana e la disco dance. Non solo per questo sono anni bui per la canzone d'autore. Il passaggio dagli anni '70 agli anni '80 è caratterizzato da una crisi dell'industria del disco, si cerca infatti di vendere evitando sperimentazioni e prodotti di nicchia. Gli idoli degli anni Settanta come Dalla, De Gregori o de André però non spariscono essendo delle “garanzie commerciali” (Gamberutti 2002:51) ma anche loro avvertono il cambiamento dei tempi e si allontanano dai contenuti politici. Sono pochi i nuovi cantautori che appaiono sulla scena all'inizio degli anni '80, tra di loro Vasco Rossi e Gianna Nannini, il cui esordio fa sì che si affermi finalmente il rock italiano dopo due decenni senza risultati interessanti. Per di

¹⁵ La strage di Bologna del 1980, la crisi del PCI, la tragedia di Chernobyl, il crollo dei regimi comunisti dell'Est ecc.

più, Gianna Nannini, popolarissima anche nel mondo tedesco, produce “una mezza rivoluzione” (ibid. 280) nella canzone al femminile cantando dei piaceri del sesso.

Alla metà degli anni '80 la crisi della canzone d'autore sembra passata anche se l'età d'oro si rivela definitivamente passata. Diventa famoso Lorenzo Cherubini, alias Jovanotti, che porta il rap in Italia: dopo alcuni album di contenuto facile, si dedica a argomenti più filosofici, politici e religiosi. Inoltre celebra il suo esordio Luca Carboni che scrivendo testi di carattere intimista e riflessivo tocca il gusto della gente che non si interessa più a messaggi ideologici. Non si possono neanche dimenticare il romano Eros Ramazzotti, uno dei cantautori italiani più conosciuti a livello mondiale, e l'emiliano Adelmo Fornaciari, alias Zucchero, che dopo l'incontro con Gino Paoli e Joe Cocker esce dagli schemi della canzonetta di consumo e celebra molti successi clamorosi.

Da un punto di vista linguistico, gli anni Ottanta sono molto interessanti per la nascita di un determinato filone caratterizzato da una fuga dalla quotidianità e dal parlato. Questa tendenza viene rappresentata da cantautori apparsi soprattutto sulla scena musicale alla fine degli anni Settanta che vogliono prendere le distanze da linguaggi ormai consunti e consueti. Ne fa parte per esempio Angelo Branduardi che rivisita la filastrocca infantile e la ballata di tradizione bretone o Paolo Conte che fa ricorso alla canzonetta del passato, nobilitato da una solida preparazione swing (cfr. Coveri 1996:16 seg). Interessante a tal proposito è anche la riscoperta del dialetto. Così Pino Daniele fa ricorso all'anglo-napoletano e “può finalmente sottrarsi ai percorsi obbligati della metrica dell'italiano e inserirsi con tutta naturalezza in un sound di tipo jazzistico, di *fusion* e di *world music*, tutt'altro che provinciale” (ibid. 18) e Fabrizio de André, usando l'antico genovese nel suo album *Creuza da mä* (1984), evoca una realtà lontana nel tempo e nello spazio, più orientale e mediterranea che vernacolare e folcloristica (cfr. ibid. 18).

1.2.4 Gli anni Novanta e l'inizio del terzo millennio

Gli anni Novanta cominciano con un vero scandalo che mette fine alla Prima Repubblica: si scopre il sistema corrotto di Tangentopoli che dà il via all'inchiesta Mani pulite guidata dal giudice Antonio Di Pietro. In questo clima avviene la scesa in campo di Silvio Berlusconi destinato a influenzare il panorama politico italiano fino ad oggi. A livello mediatico, le trasformazioni, iniziate negli anni Ottanta, proseguono ad alta velocità: nel 1991, nasce il World Wide Web e si diffonde internet. Nel panorama musicale, si assiste alla marcia trionfale del Pop “creato per rincorrere necessariamente il gusto del pubblico” (Talanca 2008:14 seg.). Con il contributo della TV, questo genere musicale spinge il fruitore in un ruolo sempre più passivo:

In un'epoca in cui la passività della fruizione del mezzo televisivo – [...] – corteggia vincitrice i neuroni delle persone, dirigendoli verso un trionfante nulla eterno, l'arte della canzone – [...] – diventa terreno fertile per idealismi che chiedono solo di celebrare l'oggetto artistico e l'artista, sfornando canzoni consumabili in un tempo statisticamente calcolato, per poi riproporne altre, poi altre, poi altre, fino alla fine dell'estate. (ibid. 14)

Anche la canzone d'autore si avvicina alla canzone pop assomigliando sempre di più al pop internazionale fino a rendere difficile distinguere i due terreni. Questa trasformazione, annunciata già alla fine degli anni Ottanta, fa sì che alcuni cantautori diventati “un po' popstar, un po' autore” (Liperi 1999:472) come Eros Ramazzotti o Zucchero hanno successo anche al di fuori dell'Italia. Per di più, si diffonde l'abitudine di circondarsi di manager, curatori del look, amministratori, promoter. Ormai molti cantautori non costruiscono più da soli il loro repertorio artistico.

In questo clima di standardizzazione dei gusti, è proprio la nascita di internet che contribuisce alla nascita dei “novissimi cantautori” perché “i cantautori per la prima volta nella storia possono creare in totale indipendenza artistica” (Talanca 2008:51): grazie a internet, l'e-commerce, i blog opinionisti, le community possono attirare l'attenzione di un pubblico senza il sostegno di un distributore. Tra di loro ci sono personalità artistiche molto varie come il genovese Max Manfredi, il veronese Marco Ongaro e Vinicio Capossela, nato in Germania. Ne fanno anche parte due donne: la siciliana Carmen Consoli, il cui lavoro artistico di “vera e propria operatrice culturale in Italia nel campo della canzone d'autore, oggi, è molto importante” (ibid. 122), e la torinese Isa che fa anche la critica musicale, tratto che la accomuna al pugliese Alessio Lega, altro “novissimo cantautore”. Non devono mancare in questo elenco il romagnolo Samuele Bersani e il romano Simone Cristicchi che mostra l'importanza della teatralità e dell'interpretazione della canzone d'autore con il suo stile che si basa sulla performance di teatro-canzone ideata da Giorgio Gaber (cfr. ibid. 148). Sono tutti cantautori diversi, noti o meno noti in Italia, ma ciò che li accomuna è il bisogno di essere ascoltati e il fatto che le loro canzoni, in confronto alle canzoni pop, non servono solo alla distrazione e alla soddisfazione delle attese del pubblico¹⁶:

Loro spesso non faranno niente per piacervi; loro non vi strizzeranno l'occhio, non v'inviteranno a ballare, a salterellare con un sorriso coinvolgente e l'aria complice; spesso non vi parleranno che del proprio mondo, con l'urgenza disperata di farvi arrivare un messaggio del tutto personale, da poter però smontare per autolebrarvi protagonisti a vostra volta; spesso li troverete reiteranti nelle nenie, testardi nella disperanza di un grido, nella lucidità di una codifica. (Talanca 2009:59 seg.)

Altra novità musicale degli anni Novanta che vale la pena menzionare è il rap. Contrariamente all'opinione di molti critici questo genere si è rivelato molto vitale e longevo. Il rap comincia

¹⁶ La soddisfazione delle attese del pubblico è una caratteristica con cui Umberto Eco descrive la letteratura di consumo. Paolo Talanca la riprende per descrivere la musica pop (cfr. 2009:20 seg.).

a diffondersi in tutta l'Europa alla fine degli anni Ottanta e, dopo una fase di forte orientamento al modello americano, nel corso degli anni Novanta i diversi gruppi assumono sempre più autonomia e sviluppano stili individuali (cfr. Nagl 2002:195). In Italia, il rap, nato nei centri sociali, fa rivivere alla musica impegnata un nuovo momento d'oro dopo quello vissuto negli anni Settanta (cfr. ibid. 1969). Nei loro testi, i gruppi e i singoli rapautori criticano spesso la società, così come l'ingiustizia sociale o i falsi valori e protestano contro lo Stato e la politica. Quanto alla lingua si può dire che il rap "rispetto alla canzone tradizionale o il rock italiano, si serve di un linguaggio più distante dallo standard e più vicino a moduli propri del substandard colloquiale e (in parte molto) informale" (Scholz 2002:239). Non mancano però nemmeno "elementi lessicali con marcatezze poetiche, letterarie, auliche o specialistiche" (ibid. 240). Merita un'osservazione anche l'uso del dialetto che rende più autentici e immediati i messaggi dei gruppi e dei singoli protagonisti del rap. Tra gli esponenti più conosciuti del rap italiano ricordiamo i 99 Posse, Frankie Hi-NRG MC e Articolo 31.

Il panorama musicale degli ultimi vent'anni non è però caratterizzato solo dalle sperimentazioni dei cantautori "nuovi", ma anche dalle opere dei cantautori "vecchi". Infatti molti dei cantautori divenuti famosi prima degli anni Ottanta continuano a influenzare la canzone d'autore fino ad oggi, alcuni con più successo, altri con meno. Molto continui e prolifici si sono rilevati per esempio Lucio Dalla o Paolo Conte¹⁷. Purtroppo la vecchia guardia ha già dovuto subire alcune perdite: nel 1999 è morto Fabrizio de Andrè, mentre nel 2003 Giorgio Gaber.

2 La motivazione degli allievi nell'insegnamento delle lingue straniere

2.1 La motivazione nella classe

2.1.1 Informazione di base

L'espressione motivazione viene dalla psicologia e descrive un costrutto ipotetico che spiega perché una persona decide di eseguire un'azione, con quale intensità la esercita e con quale perseveranza vuole proseguirla (cfr. Dörnyei 2001a:7). È ovvio che l'espressione riassume una moltitudine di motivi molto diversi l'uno dall'altro. Per questo l'espressione motivazione è considerata un "umbrella-term involving a wide range of different factors" (ibid. 9).

La motivazione per l'apprendimento delle lingue straniere serve all'aumento della disposizione di apprenderle. Ha senza dubbio un ruolo importante in riferimento alla

¹⁷ L'ultimo album di Dalla *Il contrario di me* è del 2007, quello di Conte *Psiche* del 2008.

promozione del profitto di un gruppo di allievi, al superamento di debolezze individuali e alla nascita e al mantenimento di un'atmosfera positiva in classe (cfr. Leupold 2004:66, 68).

È importante che la motivazione non venga considerata solo come un mezzo perché gli allievi sviluppino determinate capacità durante le lezioni: l'obiettivo dovrebbe essere piuttosto una persistente motivazione ad apprendere che duri più di una vita scolastica. Infine lo scopo di ogni educazione è una persona matura che agisca in modo autonomo per raggiungere i suoi obiettivi (cfr. Preiser/ Sann 2006:31). È quindi importante che gli allievi apprendano a motivare se stessi. Per questo motivo l'insegnante deve creare condizioni generali che diano agli allievi sicurezza e fiducia nel successo e che mantengano positivo il loro concetto di sé (cfr. Düwell 2002:175).

La motivazione nell'insegnamento delle lingue straniere pone un problema particolare all'insegnante: è un'osservazione frequente che gli allievi si mostrino entusiasti nelle prime lezioni e che poi la motivazione svanisca poco a poco. Questo problema risulta dalle caratteristiche particolari dell'acquisizione di una lingua straniera nel contesto della propria madre lingua:

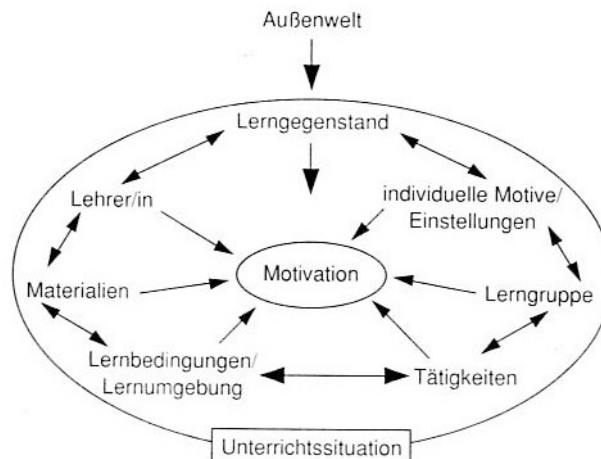
- Siccome gli allievi non vivono nel paese della lingua di studio, non sussiste per loro la necessità di parlare la lingua straniera né per comunicare con la gente né per orientarsi. E anche se volessero praticarla, avrebbero poche possibilità al di fuori della classe.
- La non-necessità di parlare la lingua straniera rivela un altro problema: la situazione artificiale che provoca l'apprendimento di una lingua straniera nel contesto della propria madre lingua. Tutto potrebbe essere espresso meglio nella madre lingua. Inoltre, gli allievi devono parlare in una lingua straniera con i compagni e con l'insegnante con cui di solito parlano nella madre lingua. A tal proposito la studiosa Klippel osserva:

Überhaupt haftet der Verwendung der Fremdsprache im Unterricht monolingualer Gruppen immer etwas von einer Inszenierung an, da ein ganz wesentliches Ziel des Unterrichts die Vorbereitung auf später wahrscheinlich eintretende und nicht so sehr die Bewältigung gegenwärtiger Kommunikationssituationen ist. (Klippel 2000: 243)

- Gli allievi non sanno dire quello che vogliono dire. Cioè esiste una discrepanza tra le capacità di esprimersi e la loro capacità cognitiva. Inoltre se dicono qualcosa, anche delle frasi semplici, corrono il rischio di fare errori. Soprattutto per gli adolescenti, per la maggior parte estremamente insicuri, è un evento spiacevole, in particolare se vengono derisi in classe (cfr. Dörnyei 2001a:40).

- Apprendere una lingua straniera, il che significa apprendere a leggere, ascoltare, parlare e scrivere, cioè praticare molto, è un impegno faticoso. (cfr. Solmecke 1976:9 sgg., Reisener 1989:18 sgg.)

Inoltre l'avvenimento motivazionale in classe è molto complesso. Una moltitudine di fattori influisce sulla motivazione degli allievi ma anche i diversi fattori interagiscono tra di loro. Questo viene evidenziato dall'illustrazione di Gert Solmecke (cfr. 1995:3):



I fattori che determinano l'entusiasmo in classe, sono quindi la materia, l'insegnante, i materiali, le condizioni esteriori, le attività, le caratteristiche del gruppo e in conclusione le motivazioni e gli atteggiamenti degli allievi. Le frecce mostrano bene quanto detto sopra: le mancanze da una parte hanno un influsso immediato sulla motivazione dell'allievo come anche sugli altri fattori. Significa che materiali interessanti perdono il loro valore se vengono usati in modo sbagliato o che l'interesse per un tema sparisce se le attività esercitate sono noiose (cfr. ibid. 3).

2.1.2 Il ruolo dell'insegnante

Mentre l'insegnante si lamenta della motivazione insufficiente degli allievi, questi incolpano l'insegnante. Infatti, la ricerca sulla motivazione ha mostrato che secondo gli allievi l'insegnante è il fattore motivante più importante. In realtà, quasi tutto ciò che l'insegnante fa in classe ha un influsso motivazionale sugli allievi (cfr. Dörnyei 2001a:32) che sono estremamente sensibili al suo comportamento (cfr. ibid. 34). Per questo anche l'entusiasmo, l'impegno e le aspettative dell'insegnante hanno un ruolo decisivo per quello che riguarda la motivazione degli allievi:

Motivationsfaktor Nr. 1, das ist und bleibt die Person hinter dem Lehrertisch. Und nichts wirkt verheerender auf das Motivationsgeschehen in der Klasse, als wenn unsere Schüler merken, daß [sic!] wir heute zu diesem Fach, zu diesem Pensum, zu diesem Thema, zu dieser Stunde, in der Klasse keine Lust haben. (Reisener 1995:3)

Se per esempio un insegnante ha la passione per l'insegnamento, ama il suo lavoro e la sua materia, trasmette il suo atteggiamento positivo all'allievo che di conseguenza è più motivato ad apprendere. D'altra parte questo significa anche che se un insegnante invece è demotivato o persino frustrato, gli allievi percepiscono il suo atteggiamento negativo e non considerano l'apprendere un obiettivo desiderabile. Per questo lo psicologo americano Mihaly Csikszentmihalyi, in un suo articolo sulla stretta relazione tra la passione di insegnare e l'entusiasmo di apprendere, constata che gli insegnanti con il massimo successo non sono necessariamente i più intelligenti e i più eruditi, ma i più appassionati. Secondo lui, solo loro sono capaci di stimolare e sostenere la motivazione intrinseca che è così importante nell'apprendimento degli allievi:

If a teacher does not belief in his job, does not enjoy the learning he is trying to transmit, the student will sense this and derive the entirely rational conclusion that the particular subject matter is not worth mastering for its own sake. If all the teachers they are exposed to are extrinsically motivated, students might well conclude that learning in general is worthless in and of itself. (Csikszentmihalyi 1997:77 in Dörnyei 2001a:33)

Se un insegnante è entusiasta o invece indifferente o persino disinteressato, dipende secondo Dörnyei (cfr. 2001b:164 sgg.) da quattro fattori:

- se gli piace il suo lavoro (elemento intrinseco),
- se l'atmosfera nella scuola e in classe è positiva (fattori contestuali¹⁸)
- se ha la possibilità di avere una carriera compiuta e di avanzare nella vita professionale (dimensione temporale) e
- se non risente degli aspetti negativi del lavoro come lo stress, le crescenti restrizioni alla sua autonomia, la difficoltà di mantenere sfide intellettuali ecc. (influssi negativi).

A parte la passione, anche l'impegno dell'insegnante ha un'importanza che non deve essere trascurata. Significa che se un insegnante mostra d'impegnarsi per far sì che gli allievi progrediscano e riescano nel loro apprendimento, è probabile che gli allievi facciano la stessa cosa. Infatti mostrare disinteresse, è il modo più veloce di consumare la loro motivazione (cfr. Dörnyei 2001a:34). L'insegnante ha molte possibilità di mostrare che l'apprendimento degli allievi è importante per lui: offrire sostegno concreto, reagire subito se l'aiuto è necessario, correggere esami e compiti immediatamente, distribuire articoli particolarmente interessanti ecc. (cfr. ibid. 34). Mostrare attraverso la nostra comunicazione che presupponiamo che gli allievi siano entusiasti, ha anche un effetto positivo sulla loro motivazione perché "To the

¹⁸ A cui fanno parte anche la reputazione nella scuola e nella società, il morale lavorativo ecc.

extent that you treat students as if they already are eager learners, they are more likely to become eager learners” (Dörnyei 2001a:35).

La motivazione di riuscire e le capacità degli allievi vengono anche influenzate dalle aspettative dell’insegnante. Vuol dire che se gli allievi vengono sottovalutati, è improbabile che siano motivati e che esauriscano le loro potenzialità dato che gli insegnanti non si aspettano molto da loro e sono già soddisfatti degli scarsi risultati. Cioè, le nostre aspettative funzionano come delle così-dette *self-fulfilling prophecys*: se sono negative possono avere delle conseguenze veramente dannose sull’apprendimento degli allievi, se sono invece positive spingono gli allievi a buoni profitti. Così la discrepanza tra gli “allievi buoni” e gli “allievi cattivi” aumenta perché i primi vengono avvantaggiati mentre i secondi ricavano nessuno vantaggio. Chambers però mette in guardia dal pericolo di mostrare aspettative troppo alte, che possono provocare profitti più scarsi se gli scopi prefissi sono irraggiungibili. La soluzione ideale sarebbe quella di trovare scopi comuni (cfr. Chambers 1999:43 sg.). Quindi si può dire che il comportamento e l’opinione dell’insegnante sono molto importanti per ciò che riguarda la motivazione degli allievi: non basta mostrare entusiasmo e impegnarsi, si devono avere anche delle aspettative abbastanza alte (cfr. Dörnyei 2001a:35).

2.1.3 Una strategia di motivazione: la cogestione

Purtroppo non c’è una ricetta universale per un insegnamento efficace e motivante. Le strategie motivazionali¹⁹ esistenti non possono essere considerate regole che funzionano in ogni caso. È meglio considerarle come proposte che potrebbero funzionare. Se funzionano o no dipende dalla personalità dell’insegnante e degli allievi. Questo vuol dire che l’insegnante deve scegliere le strategie che si adattano di più al suo metodo di insegnamento e che funzionano con i suoi allievi. Così certe strategie possono funzionare in una classe mentre non funzionano in un’altra. È importante aggiungere che non è la quantità delle strategie che conta, ma la qualità. È più utile ed efficace fare una selezione tenendo presente il proprio metodo di insegnamento e il gruppo degli allievi (cfr. Dörnyei 2001a:4). Inoltre, si deve sottolineare l’importanza di certe precondizioni senza le quali non è possibile applicare in modo efficace le strategie motivazionali esistenti. L’entusiasmo, l’impegno e le aspettative dell’insegnante, di cui ho parlato in precedenza, ne fanno parte. Così come un’atmosfera rilassante in classe, una buona relazione con gli allievi e un gruppo che segue le regole pattuite con l’insegnante (cfr. *ibid.* 21).

¹⁹ Per le strategie motivazionali: vedi Dörnyei, Zoltán 2001a. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Trent'anni fa la rivendicazione, di dare agli allievi la possibilità di cogestione quanto allo svolgersi della lezione, ai temi scelti e ai metodi applicati, riscuoteva soltanto poca attenzione e approvazione. Gli argomenti contrari erano i seguenti: gli allievi non sanno che cos'è importante per loro, non vogliono apprendere e hanno bisogno di una guida (cfr. Dietrich 1976:60). Oggigiorno l'effetto motivante della cogestione è indiscusso come anche il suo contributo allo sviluppo dell'autonomia degli allievi. La sua importanza si basa anche sul contributo allo sviluppo del senso critico, dell'autodeterminazione e della capacità di cooperazione (cfr. ibid. 60). Queste capacità sono importanti anche da un punto di vista sociale, cioè per assicurare la democrazia (cfr. ibid. 62).

La scelta è l'essenza della responsabilità perché se possono scegliere, gli allievi vedono che sono loro i protagonisti dell'apprendimento. È possibile permettere agli allievi di scegliere per quanto riguarda molti aspetti del processo dell'insegnamento: i temi, le attività, i materiali, la disposizione dei mobili, i compagni con cui vogliono lavorare ecc. (cfr. Dörnyei 2001a:104). È chiaro che si devono preparare gli allievi alla responsabilità della scelta per non chiedere loro troppo, evitare caos e conflitti e perché non prendano decisioni sbagliate. Gli insegnanti devono quindi coltivare l'abilità di scegliere degli allievi amplificando man mano le loro occasioni di prendere decisioni: all'inizio si chiede agli allievi di scegliere tra delle possibilità date, poi di fare cambiamenti e modifiche, e infine di scegliere un percorso completamente da soli (cfr. ibid. 104). È chiaro che l'amplificazione dell'autonomia degli allievi significa non soltanto piacere ma anche rischio. L'insegnante può sentirsi insicuro quando lascia il manuale perché deve sicuramente improvvisare un po' più del solito. E certi conflitti nella classe non si possono evitare neanche con la migliore preparazione. D'altra parte l'aumento della motivazione ricompenserà l'insegnante per la fatica.

L'elaborazione di temi che vengono proposti o scelti dagli allievi rappresenta il caso ideale della motivazione intrinseca perché non si tratta di rivendicazioni di profitto dell'insegnante ma del bisogno d'apprendimento degli allievi stessi. Infatti, il dover apprendere qualcosa di cui gli allievi non capiscono l'importanza e che non ha rilevanza nella loro vita, è uno dei fattori più demotivanti (cfr. ibid. 63). Scoprire che cosa interessa gli allievi non sarebbe difficile²⁰. Il problema sono il curriculum e il manuale. Mentre i contenuti del curriculum sono determinati dalla società, e non dagli allievi, i manuali vengono dettati anche da interessi commerciali (cfr. ibid. 64). Per questo esiste una discrepanza tra i contenuti da apprendere e la realtà in cui gli allievi vivono. Gli insegnanti stanno sotto la pressione di dover trattare tutti i contenuti richiesti e di preparare gli allievi agli esami in un periodo limitato di lezioni. Quindi

²⁰ Per scoprire che cosa interessa agli allievi si possono fare delle interviste, delle discussioni in gruppo, un brainstorming, dei questionari ecc.

non possono fare attenzione agli interessi o ai bisogni degli allievi e provocano una mancanza di motivazione, d'interesse e di un apprendimento a lungo termine (cfr. Passe 1996:68 in Dörnyei 2001b:64). Infatti non è giusto ciò che dice Rivers

As language teachers we are the most fortunate of teachers – all subject are ours. Whatever (the students) want to communicate about, whatever they want to read about, is our subject matter.
(Rivers 1976:96 in Murphey 1992:5)

L'unica cosa che possiamo fare è di mettere i testi che dobbiamo trattare in relazione con le esperienze quotidiane e con gli interessi degli allievi e di lasciare loro la scelta dei temi quando se ne offre la possibilità.

2.2 La motivazione degli allievi per la canzone italiana

2.2.1 Il potenziale di motivazione della canzone

L'adolescenza è un periodo difficile in cui i compiti legati allo sviluppo si addensano: gli adolescenti devono crearsi una cerchia di amici, devono diventare indipendenti dai genitori, devono orientarsi da un punto di vista professionale, devono sviluppare una concezione del mondo ecc. (cfr. Oerter/ Dreher 1998:329). In questo periodo di vita tutti i media rappresentano un fattore rilevante di socializzazione ma è soprattutto la musica che ha un ruolo molto importante. Questo fatto si riflette nel modo di impiegare il proprio tempo libero: i giovani passano molto tempo a ascoltare la musica a casa, nei locali o ai concerti, la comprano, la scaricano, parlano e leggono di musica, ballano, guardano i video in TV ecc.

Nella nostra vita quotidiana la musica ha molte funzioni: ci stimola a comprare quando si è in un negozio, ci rilassa nella sala d'attesa di un dentista, ci abbrevia la durata di un viaggio, ci rasserena e ci distrae dalla noia o dallo stress. La musica può anche mitigare ansia e dolori, un effetto di cui fa uso la musicoterapia. A parte queste funzioni dette psicologiche-individuali, che hanno un influsso sulle nostre emozioni o sul nostro comportamento, non si devono dimenticare le funzioni sociali-comunicative. La musica può rendere più solenne una festa, può denunciare i mali di un paese, può aiutare a realizzare se stesso (suonando uno strumento per es.) ecc.²¹ Mentre nella vita quotidiana la musica può avere delle funzioni varie e diverse, nell'adolescenza ha delle funzioni precise:

- La musica è un segno di riconoscimento per certi gruppi di giovani, con essa mostrano la loro appartenenza e allo stesso tempo si delimitano da altri gruppi di giovani che

²¹ La differenziazione tra funzioni psicologiche-individuali e funzioni sociali-comunicative è di Rösing (1992:316).

hanno altre preferenze musicali. È chiaro che con la musica gli adolescenti non si delimitano soltanto dai coetanei ma anche dai genitori.

- La musica serve come fonte di informazioni su nuovi stili di vita, mode e comportamenti. Inoltre, offre la possibilità d'identificazione con gli interpreti. Gli adolescenti si interessano ai loro ideali, ai loro messaggi e al loro modo di vedere la vita e cercano di ispirarsi a loro.
- La musica viene ascoltata per attenuare o intensificare determinate emozioni e sentimenti. Può avere un effetto terapeutico e regolatore (cfr. Baake 1997:232).

Riassumendo, si possono quindi constatare tre funzioni sociali-comunicative (la funzione d'integrazione, di delimitazione, d'identificazione) e una funzione individuale-psicologica (la funzione d'affezione).

Oggigiorno i giovani vengono confrontati con una vasta gamma di generi musicali: Pop, Dance/ Techno, HipHop/ Rap, Punkrock, Alternativ Rock, Heavy Metal ecc. I generi musicali preferiti sono il Pop e il Rock che sono diventati "derart selbstverständlich [...], daß [sic!] sie weniger als musikalisches Genre erfahren werden, denn als Lebensbegleiter" (Baacke 1998:13). Le preferenze musicali dei giovani, che si sviluppano in modo decisivo nell'adolescenza, vengono determinati da vari fattori. A parte l'età, il sesso e la personalità, sono la famiglia, l'istituzione di formazione, i mass media e i coetanei ad avere un forte influsso. I coetanei costituiscono il fattore che più influenza le preferenze musicali:

'Geselligkeit', vor allem mit Gleichaltrigen, ist eine Leit-Orientierung mit hohem Wertcharakter, der alle anderen untergeordnet werden. Auch die Allgegenwart der Medien und die Faszination ihrer inhaltlichen Angebote [...] haben nicht vermocht, den sozial orientierten Charakter des Menschen zu verändern. (Baacke 1990:129 in Kunz 1998:40)

Una forte omologazione al gruppo di coetanei può quindi ostacolare un'apertura verso nuovi generi musicali: per paura di non essere più accettato un individuo può rifiutare generi musicali che non corrispondono alle preferenze musicali del gruppo (cfr. Kunz 1998:41).

Adesso dovrebbe essere chiaro perché le canzoni possono motivare in modo intrinseco gli allievi e rendere più efficace le lezioni: fanno parte della vita e degli interessi dei giovani, gli offrono la possibilità d'identificazione e stimolano le loro emozioni. Anche se ogni allievo può essere motivato in qualche modo dalla musica, la motivazione degli allievi dipende molto della scelta della canzone: naturalmente le canzoni che gli allievi già ascoltano nel loro tempo libero sono le più motivanti. Utilizzare delle canzoni che non piacciono agli allievi (da un punto di vista musicale) e che a loro non interessano (da un punto di vista tematico), può invece avere un influsso negativo sull'entusiasmo degli allievi. A parte la scelta anche la presentazione didattica della canzone ha un'influenza rilevante sulla motivazione degli allievi

(cfr. Allmayer 2008:122). Dovrebbe però essere chiaro che una canzone non piace mai a tutti: non soltanto perché gli allievi hanno gusti musicali diversi ma anche perché “their moods and even physical states may be different” (Cranmer/ Laroy 1992:2 in Allmayer 2008:130).

2.2.2 La scelta degli allievi

Una delle prime domande che l’insegnante di lingue straniere si pone, quando decide di lavorare con la musica, è senza dubbi “Quale canzone scegliere?”. Ha la possibilità di scegliere tra canzoni costruite, canzoni tradizionali/popolari, canzoni contemporanee e canzoni scelte dagli allievi che possono essere sia canzoni contemporanee che canzoni popolari.²²

Quelle che sono le più motivanti sono certamente le canzoni scelte dagli allievi. Lavorare con canzoni che gli allievi già conoscono e che amano ascoltare, è il metodo più efficace di motivarli. Questo vale più per gli adolescenti che per i bambini:

Whereas young children usually accept any kind of music and song, especially when they are allowed and encouraged to move with it, adolescents are already using their own music as a vehicle for group identity and self-discovery. (Murphey 1992:17)

E ci sono altre ragioni per cui la scelta deve essere lasciata agli allievi. È un buon metodo per dar loro un po’ di responsabilità, per coinvolgerli di più nella classe e per dare importanza ai loro interessi. In questo modo si sentono più rispettati. Inoltre, se gli allievi analizzano le canzoni scelte da loro, l’insegnante può insegnare loro a sviluppare un punto di vista critico sui media. Un altro vantaggio è che l’insegnante non deve perdere tempo a trovare canzoni che forse non piacciono tanto agli allievi quanto quelle scelte da loro (ibid. 14). Allora anche se quasi ogni canzone viene accolta favorevolmente nella classe perché interrompe il normale svolgersi delle lezioni, le più motivanti sono le canzoni scelte dagli allievi stessi e il miglior modo di riceverle è di farsele prestare da loro.

La maggior parte degli insegnanti è incline a scegliere canzoni che a loro piacciono o che pensano piacciono agli allievi o cercano canzoni che corrispondono a un tema (passato prossimo, i giorni della settimana, ...) che deve essere trattato in classe. È necessario sottolineare che c’è quasi sempre una discrepanza tra quello che piace all’insegnante e quello che piace agli allievi. C’è anche una distanza tra quello che l’insegnante pensa che attragga gli allievi e quello che li attrae veramente. Significa che anche se una canzone è scelta con le migliori intenzioni dall’insegnante, è possibile che non piaccia agli alunni. Non dico che non sia possibile far appassionare gli alunni ad un cantante sconosciuto da cui l’insegnante è

²² La divisione è quella di Murphey (1990:153).

affascinato. Quello che è importante è non imporre i propri gusti o canzoni specifiche agli allievi anche se ovviamente a loro non piacciono. Il problema è presentato dalla studiosa Diadori:

Nel caso dell'insegnamento delle lingue moderne, il fatto che il genere musicale prescelto sia o non sia gradito ai discenti può essere uno dei motivi determinati per eliminare o innalzare il filtro affettivo, e di conseguenza per creare le condizioni psicologiche favorevoli o contrarie all'acquisizione linguistica. (Diadori 1996:370)

Vuol dire che se l'insegnante sceglie una canzone che non piace agli allievi²³, può ostacolare o persino impedire l'apprendimento. Diadori pensa che la scelta della canzone dovrebbe essere il risultato di una "negoziiazione fra i gusti musicali dell'insegnante e della classe [...]" (ibid. 371). Mentre la studiosa ovviamente trova importante che le canzoni scelte piacciono anche all'insegnante, Murphey (cfr. 1990:164) pensa che gli insegnanti dovrebbero essere in grado di superare i propri pregiudizi e di usare il materiale che ha l'effetto più stimolante sugli allievi. Così possono essere da esempio per gli allievi mostrando rispetto e tolleranza quanto a gusti diversi ed essendo pronti ad apprendere nuove cose. In un'atmosfera di rispetto è anche possibile che l'insegnante presenti e giustifichi la sua scelta di canzoni incontrando l'attenzione degli alunni (cfr. Brossard 1974:234 in Murphey 1990:163).

Murphey dirige l'attenzione anche su un altro aspetto che deve essere preso in considerazione: per gli adolescenti le canzoni diventano irrilevanti molto velocemente. Anche se una canzone viene utilizzata con successo in una classe, l'anno seguente può essere rifiutata dagli allievi (cfr. Murphey 1992:17).

Lasciare la scelta agli allievi non è soltanto un metodo motivante per coinvolgerli di più nelle lezioni, è anche un buon modo di conoscerli e di conoscere i loro interessi e gusti e di migliorare l'atmosfera in classe.

2.2.3 I punti critici

Coloro che criticano la possibilità di scelta da parte degli allievi obiettano che gli alunni non sanno che cosa è importante per loro e che potrebbero scegliere canzoni che non si adattano ad un apprendimento né linguistico né culturale. Uno di loro, David Horner, un insegnante dell'Istituto inglese di Parigi, sottolinea tre punti critici che caratterizzano canzoni inadatte alle lezioni (cfr. 1993:33 sg.) :

- La non-chiarzza dell'esecuzione di una canzone: Una musica troppo rumorosa può impedire agli allievi di comprendere le parole di una canzone.

²³ È chiaro che gli allievi hanno gusti musicali diversi. È probabilmente impossibile trovare una canzone (o un qualsiasi testo o film) che piace a tutti. Però è anche chiaro che lavorare con una canzone che non piace a nessuno non è il metodo giusto.

- La mancanza di un tema: non è possibile costruire un'unità didattica sulla base di una canzone che non ha senso perché è costruita su alcune parole ripetute.
- Un vocabolario non molto usato o inappropriato: non vale la pena preparare e spiegare parole di una canzone che sono poco usate o inappropriate (cfr. *ibid.*).

Anche le studiose Diadori e Costamagna mettono in guardia da certe canzoni. Costamagna pensa che sia meglio non usare canzoni che

- contengano stereotipi,
- siano difficilmente comprensibili o
- siano troppo lunghe.

Se contengono stereotipi, potrebbero rafforzare i cliché e se non sono fruibili immediatamente potrebbero provocare una caduta d'attenzione o una frustrazione da parte degli allievi (cfr. Costamagna 1996:339 sg.).

Costamagna (cfr. *ibid.* 341 sg.) come anche Diadori (cfr. 2003:132sg.) consigliano inoltre di evitare canzoni che contengono una lingua troppo colloquiale²⁴ o temi scabrosi²⁵. Anche se entrambi riconoscono la possibilità che le canzoni possano introdurre nell'insegnamento dell'italiano espressioni e usi dell'italiano parlato, consigliano all'insegnante di operare una certa scrematura. Costamagna obietta che la lingua dei giovani può essere “di difficile comprensione” e “un motivo di disagio e d'incomprensione” (Costamagna 1996:341). Teme che gli allievi, che non hanno ancora raggiunto un certo livello linguistico, utilizzino le espressioni in contesti poco adeguati (cfr. *ibid.* 342).

Quindi anche se Horner, Costamagna e Diadori pensano che i gusti musicali degli allievi debbano essere presi in considerazione, sono contro una scelta lasciata completamente agli allievi: l'insegnante che conosce le esigenze didattiche e il livello degli allievi deve operare l'ultima scrematura.

Murphey, che amplia la critica ad altri due punti: una mancanza di punteggiatura o una grammatica sbagliata (cfr. 1990:214), invece constata che

[...] no material is ever “just right” for a class of individuals at different levels with different interests and [that] even poor examples of language and topics can be an occasion to learn a great deal if properly treated and if they stem from the motivations of the students to understand them. (Murphey 1990:162)

Secondo lui, è troppo autoritario imporre agli allievi alcuni generi musicali e contenuti. Il sentirsi coinvolti nella classe, e la motivazione che ne nasce, sono sentimenti troppo utili per l'acquisizione linguistica e sarebbe un peccato trascurarli (cfr. *ibid.* 162). È meglio rispettare

²⁴ Si pensi alla lingua di Rossi, Zero o Masini.

²⁵ Ci sono canzoni che alludono all'omosessualità (per esempio *Sulla porta* di Federico Salvatore) o al sesso (per esempio *Disperato, erotico stomp* di Dalla).

le canzoni nelle loro autenticità e accettare certi svantaggi come prove di una lingua autentica. Propone di costruire proprio sui punti critici delle attività didattiche: se una canzone non è ben comprensibile, gli allievi possono essere chiamati a indovinare o comporre quello che non capiscono, se le canzoni contengono una grammatica sbagliata, gli allievi possono correggerla e se manca la punteggiatura, gli allievi possono aggiungerla (cfr. *ibid.* 214).

Inoltre, non mi sembra giusto evitare canzoni che contengono stereotipi o temi scabrosi. Poter rivelare stereotipi è uno degli scopi principali dell'approccio interculturale. Ed evitare canzoni che parlano di omosessualità, droghe o morte, significherebbe negare la realtà in cui vivono degli adolescenti e negare il dovere di educare della scuola.

Con un po' di preparazione ogni canzone offre qualcosa di utile da apprendere. Vuol dire che se una canzone non è adatta ad esercitare per esempio la pronuncia, sarà adatta ad esercitare qualcos'altro. Calvet lo esprime in modo seguente:

Pour ce qui concerne les objectifs pédagogiques, soyons clair : n'importe quelle chanson, si elle plaît aux élèves, peut être utilisée en classe, à condition que le professeur s'interroge tout simplement sur ce qu'il peut en tirer. (Calvet 1990:163 in Murphey 1990:163)

Mentre Murphey sottolinea il bisogno di istruzione:

No matter how good the material might be, it may fall flat in the hands of a teacher who does not know how to present it. Teachers need training in selection, adjusting, and management for specific classes at specific levels for any material to work well. (Murphey 1990:215)

Un compromesso per chi non vuole affatto lasciare scegliere in tutta libertà gli allievi, sarebbe di lasciar presentare agli allievi le loro canzoni in classe e di lasciarli giustificare le loro scelte. In una discussione si potrebbero scegliere insieme quelle che più si adattano alla classe. La scelta delle canzoni sarebbero così una parte integrativa e comunicativa del corso.

2.2.4 L'alternativa

Adesso il lettore convinto dell'idea di lasciare la scelta agli allievi potrebbe ribattere che gli allievi austriaci non conoscono canzoni italiane. Infatti, è molto probabile che in classe – a parte alcune eccezioni – nessun allievo conosca canzoni italiane dato che la maggior parte dei cantanti e soprattutto dei cantautori d'Italia sono sconosciuti in Austria, soprattutto dai bambini e dagli adolescenti. Nelle classifiche non si trovano canzoni italiane, ma soprattutto cantanti o gruppi americani, inglesi e tedeschi. Sono loro che vendono i dischi e che vengono trasmessi alla radio. Di rado un artista italiano riesce a farsi sentire da un grande pubblico oltre i confini. Almeno in Austria il periodo di successo di Jovanotti, Zucchero, Gianna Nannini ed Eros Ramazzotti²⁶ sembra passato da un po' di tempo. Non valgono più le parole

²⁶ Il suo nuovo CD è un successo, però sicuramente non tra gli adolescenti.

di Verena Gilmozzi²⁷ che introduce il suo articolo del 1998 sull'elaborazione della grammatica induttiva con le canzoni così:

Jovanotti rapt durch *MTV* und *Viva*, Eros Ramazzotti und Peter Maffay geben zusammen ein Konzert in Ludwigshafen, die Klänge von Zucchero und Paul Youngs gemeinsamem Song *Senza una donna* tönen aus dem Radio. Seit einigen Jahren ist der südliche Charme italienischer Sänger und Sängerinnen in Deutschland bekannt und gefragt. (Gilmozzi 1998)

Tra le canzoni italiani più popolari negli ultimi anni mi ricordo solo di “Laura non c’è” (1998) di Nek e di “Perdono” (2001) e “Stop!Dimentica” (2006) di Tiziano Ferro. Nel 2006 anche il duetto tra Anastacia ed Eros Ramazzotti ha avuto molto successo. Al momento Laura Pausini canta in duetto con James Blunt “Primavera in anticipo” (2009). Cinque canzoni popolari (tra cui due che vengono cantate per la metà in inglese) in più di dieci anni non sono molte. Sembra essere il destino della musica italiana, di farsi sentire soltanto di rado (anche se con grande successo). Inoltre si deve sottolineare che nessuno dei quattro artisti appena menzionati è un cantautore completo, perché non hanno scritto loro stessi la maggior parte delle loro canzoni.

Allora mentre un insegnante di inglese o tedesco può contare su un valido sostegno motivazionale nell’uso dei successi inglesi o tedeschi, un insegnante d’italiano non può fare la stessa cosa. Allora che fare? Anche in questo caso l’insegnante non deve imporre agli allievi le sue canzoni, anche in questo caso è possibile lasciare la scelta agli allievi benché la libertà sia un po’ ridotta. Una possibilità che voglio presentare è stata proposta da Calvet (cfr. 1980:22 sg. in Murphey 1990:163): in uno dei corsi si potrebbe organizzare una sorta di hit-parade e presentare una decina di canzoni. Poi l’insegnante potrebbe lavorare con quelle che sono piaciute di più agli allievi. Senz’altro il corso non dovrebbe essere un corso solamente ricettivo, in cui gli allievi ascoltano passivamente senza fare niente ma un corso in cui gli allievi descrivono la musica, esprimono la loro opinione e discutono in classe con gli altri.

In ogni caso vale la pena provare a entusiasmare gli allievi per la musica italiana. Ogni tipo di interesse (per la musica, il cinema o la moda italiana) favorisce la motivazione per apprendere la lingua e conoscere il paese e aumenta il piacere per tutta la disciplina. E se l’interesse riguarda i cantautori e le loro canzoni, tanto meglio dato che di solito non sono soltanto interessanti da un punto di vista linguistico ma sono anche ricchi di informazioni culturali che rivelano molto sulla realtà socio-culturale italiana.

²⁷ Le sue parole si riferiscono soltanto alla Germania, ma valgono anche per l’Austria poiché il mercato musicale della Germania rispecchia in generale anche quello dell’Austria.

3 La glottodidattica attuale e il contributo della canzone

3.1 L'era neocomunicativa

Da quando esiste l'insegnamento delle lingue straniere, si cerca il modo più efficace di apprendere e insegnare una lingua straniera. Ma anche dopo tanti anni²⁸ e lo sviluppo di molti metodi, l'insoddisfazione è sempre esistente. Il problema ha tre ragioni:

1. le teorie nascoste degli insegnanti sull'apprendimento delle lingue straniere che si rivelano sbagliate (cfr. Bleyhl 2005:47 seg.),
2. i nuovi deficit che vengono smascherati se si cambia il focus dei modelli e
3. una reazione troppo radicale al fallimento di un modello che provoca un abbandono non soltanto dei suoi aspetti negativi ma anche dei suoi aspetti importanti e utili (cfr. Tanzmeister 2008:40).

La situazione attuale si caratterizza da un pluralismo di metodi: se si accettano le differenze individuali degli allievi che risultano dai loro comportamenti, personalità e nozioni di base diverse, si deve riconoscere necessariamente che un unico metodo efficace non esiste (cfr. Kleppin 2001:51):

Die umfangreiche Palette reicht vom natürlichen interaktiven kommunikativen Ansatz über kombinierte auf Sprachbewusstheit recurrierende kommunikative Methoden und die konsequent zweisprachige Übersetzungsmethode (vgl. Butzkamm 2004; 2006:12ff.) bis zu sprachvergleichenden Methoden im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. Meißner 2003c: 71; Arntz / Ré 2007). (Tanzmeister 2008:41)

Le date circostanze offrono molte chance ma anche problemi di orientamento. Inoltre, si possono constatare numerose contraddizioni e tensioni nella teoria e nella pratica come per esempio il contrasto tra il principio di autonomia e gli esercizi di *pattern-drill* o le forme razionali-cognitive di consapevolezza della lingua e l'apprendimento affettivo. Per di più, la storia della didattica mostra che i metodi una volta banditi dalle lezioni possono riapparire: leggere ad alta voce per praticare la pronuncia è stato riscoperto come anche gli esercizi di traduzione per praticare certe strutture grammaticali o l'utilizzo della madre lingua per spiegare contenuti culturali più complessi ecc. (cfr. ibid. 41 segg.).

Si potrebbe allora chiamare la situazione attuale metodo-pluralistica e constatare che si caratterizza da un "Ende der Ausschließlichkeit" (Fischer 1997:20). Anche in questa fase però, da una prima impressione molto confusa, si possono constatare dei principi che danno dei contorni all'attuale insegnamento delle lingue straniere e che servono come punti di riferimento per tutti coloro che si occupano di insegnamento. Questi principi sono

²⁸ La prima vera discussione di metodo aveva luogo nella seconda metà del millenovecento. Il commercio mondiale in espansione e un'onda di migrazione cambiava le esigenze delle conoscenze di lingue straniere. Prima solo una piccola aristocrazia sociale e politica parlava le lingue straniere (cfr. Oedl 2008:167).

l'orientamento all'azione, l'apprendimento interdisciplinare, l'esperienza di lingua per insiemi e l'orientamento al discente. Sono i componenti di un insegnamento delle lingue straniere detto neocomunicativo. Viene chiamato neocomunicativo "weil einerseits die in den siebziger Jahren entstandenen Prinzipien der kommunikativen Methode im großen Ganzen immer noch ihre Gültigkeit haben, sie aber andererseits durch die oben erwähnten neuen Leitprinzipien modifiziert worden sind" (Meißner/ Reinfried 2001:VII). Inoltre l'approccio di comunicazione pragmatico è stato completato da una prospettiva cognitivo-scientifica e il primato originario delle abilità attive della lingua è stato sostituito da un'equivalenza di principio di tutte le abilità (cfr. ibid. VII). Si deve però annotare che i principi non sono le sfaccettature di un concetto di metodo fisso e chiuso: è molto generico ed è caratterizzato da una moltitudine di possibilità di realizzazione (cfr. ibid. 14).

I principi individuati dallo studioso Reinfried sono fortemente influenzati dal costruttivismo. Nel 1999, sulla base delle idee di Wendt e Wolff, ha riassunto i principi del costruttivismo che coincidono quasi completamente con i principi dell'insegnamento neocomunicativo. Menziona l'orientamento all'azione, la centralità del discente e l'esperienza di lingua per insiemi. Quindi manca solo l'insegnamento interdisciplinare (cfr. Reinfried 1999:164).

Il costruttivismo ha un ruolo chiave nella discussione didattica attuale e si suppone che avrà un ruolo rilevante anche in futuro (cfr. Vetter 2008:115). Per costruzione si intende l'interazione tra nuove informazioni e il sapere già esistente. Per questo persone diverse che sono confrontate con le stesse informazioni, non giungono alle stesse strutture di sapere dato che non hanno le stesse nozioni di base. Quindi ogni individuo costruisce la realtà in modo soggettivo (cfr. Wolff 2000:91 seg.). Questo concetto del comprendere umano conduce all'idea generale che l'apprendimento è un processo attivo, costruttivo e autodeterminato che può essere influenzato solo in modo limitato attraverso l'insegnamento (cfr. Vetter 2008:96). Quindi quello che è decisivo non è l'insegnare ma "die strategische Kompetenz des Lernenden, die für Wissenszuwachs, permanente Reorganisation und Abrufbarkeit des Wissens verantwortlich ist" (cfr. Tanzmeister 2008:15 seg.). Secondo il costruttivismo radicale²⁹ il sapere non può affatto essere trasferito nel discente dall'esterno, per esempio attraverso un insegnante. Invece viene costruito dal sistema cognitivo stesso e le condizioni esterne servono solo da stimolo (cfr. Vetter 2008:100).

²⁹ Il contrario è il costruttivismo moderato a cui si orienta lo studioso Reinfried.

3.2 I principi

3.2.1 L'orientamento all'azione

L'orientamento all'azione influenza l'approccio del quadro di riferimento europeo per le lingue. Siccome considera il discente come un attore sociale che deve superare dei compiti comunicativi non sempre di tipo linguistico, prende in considerazione “le risorse cognitive e affettive, la volontà e tutta la gamma delle capacità possedute e utilizzate da un individuo in quanto attore sociale” (Quartapelle 2004:11).

L'orientamento all'azione si esprime nell'apprendimento cooperativo, cioè nel lavoro in due e nel lavoro di gruppo, in modi di lavoro attivi e creativi e nell'uso di progetti. Anche il metodo “apprendere insegnando” è una possibilità di stabilire l'orientamento all'azione nelle lezioni.

Il lavoro di gruppo e il lavoro in due hanno vari scopi che si riferiscono all'apprendimento sociale e linguistico dei discenti. La mancanza di controllo e di guida immediati da parte dell'insegnante producono un aumento della disposizione a parlare e agire dei discenti e la creazione di un'atmosfera positiva in cui gli allievi deboli partecipano di più. Inoltre, gli allievi apprendono insieme e gli uni dagli altri, non soltanto dall'insegnante. Un altro vantaggio è che gli allievi acquistano esperienze che assomigliano alla comunicazione al di fuori della classe. Nel corso di un lavoro di gruppo o di un lavoro in due l'insegnante non è libero: deve coordinare le attività, aiutare a risolvere problemi e appianare disturbi (cfr. Schwerdtfeger 2003:254).

Gli esercizi creativi sono caratterizzati da tipi di compito aperti che permettono soluzioni originali e comiche, promuovono forme di espressione differenti e incitano a molteplici processi di lavoro e di apprendimento. Per di più, includono l'aspetto cognitivo e affettivo degli allievi, stimolano l'intuizione, la fantasia e la spontaneità degli allievi e gli danno la possibilità di esprimersi in modo personale. Gli esercizi creativi devono sempre partire da uno stimolo come un testo, un'immagine, un oggetto o un rumore (cfr. Caspari 2003:309). Sono caratterizzati da alcuni modelli che si adattano per il lavoro con singoli elementi linguistici (parole o frasi), con testi o media (immagini): completare e aggiungere, omettere, collegare, separare e riordinare, trasformare o cambiare, ricostruire o sviluppare associazioni (cfr. ibid. 310).

Le lezioni che utilizzano i progetti acquistano in importanza nel contesto della svolta comunicativa nei primi anni '80: da allora in poi i discenti devono sperimentare e praticare la comunicazione nelle lezioni. Si distinguono tre tipi di progetto:

1. I progetti d'incontro prevedono l'incontro con i parlanti della lingua di studio, nella classe (ospiti), nei dintorni della scuola (aeroporti, hotel, scuole internazionali) o nel paese della lingua di studio.
2. I progetti di corrispondenza hanno anch'essi come obiettivo entrare in contatto con i parlanti della lingua di studio con l'aiuto dei media (lettere, e-mail, i video ecc.).
3. Anche se i tipi appena descritti si riferiscono anche a dei testi, si distinguono da loro i progetti di testo la cui unica fonte sono i testi (testi dal manuale, testi letterari o tratti da internet, ecc.) (cfr. Legutke 2003:261).

Dei tre tipi sopraelencati, sono i progetti di testo che si lasciano integrare nelle lezioni più facilmente, si raccomanda però di fare anche progetti d'incontro e di corrispondenza (cfr. Reinfried 2001:11).

Lo svolgersi di un progetto è caratterizzato per sommi capi da questi passi: trovare un'idea per un progetto, concretizzare il tema, abbozzare un piano, portare a termini degli incarichi, preparare e presentare il progetto. Fasi meta-comunicative in cui si parla degli argomenti trattati o da trattare, della lingua e dell'apprendimento in generale fanno anche parte del progetto stesso. Si termina il progetto con la valutazione del processo e del prodotto: si parla dei risultati, dei deficit linguistici e tematici e della progettazione di possibili progetti successivi (cfr. Legutke 2003:261). I progetti permettono un alto grado di autodeterminazione e di cogestione da parte degli allievi. Il loro svolgersi rende possibile che da una parte i discenti sviluppino interessi e che dall'altra gli insegnanti possano presentare le loro proposte motivate didatticamente e pedagogicamente. La caratteristica più importante delle lezioni di progetto è l'orientamento alla ricerca: i temi vengono affrontati in modo analitico. La presentazione e la valutazione di conoscenze assunte attraverso la divisione del lavoro sono altre caratteristiche (cfr. ibid. 259). Ci sono numerosi studi e analisi che evidenziano che i progetti hanno un effetto motivante e che conducono a buoni risultati d'apprendimento. Però fino ad oggi entrano in conflitto con le costrizioni istituzionali della scuola³⁰.

3.2.2 L'apprendimento interdisciplinare

L'insegnamento bilingue e la didattica del plurilinguismo fanno parte dell'apprendimento interdisciplinare.

L'insegnamento bilingue prevede che una materia non linguistica venga insegnata impegnando due lingue, la madre lingua e una lingua straniera (cfr. Helbig 2003:179) mentre la didattica tradizionale presuppone un aumento dell'uso della lingua straniera (cfr. ibid. 183).

³⁰ Il concetto di spazio e di tempo, l'orientamento al programma d'insegnamento, la divisione delle materie ecc.

L'insegnamento bilingue può essere impiegato per progetti di breve durata o per tutto l'anno. Esistono anche delle scuole bilingui a Graz, a Linz e a Vienna³¹. Le materie che di solito vengono insegnate impegnando una lingua straniera sono la geografia e la storia. Le altre materie come lo sport, la musica o la fisica rappresentano solo una piccola parte dell'insegnamento bilingue (cfr. ibid. 181).

Gli obiettivi dell'insegnamento bilingue sono un aumento delle conoscenze delle lingue straniere e della flessibilità linguistica (cfr. Abuja 1999:10), senza che la materia non linguistica non diventi soltanto un veicolo per imparare meglio una lingua (cfr. ibid. 9). Teoricamente parlando, ogni lingua può essere usata per l'insegnamento bilingue, se il suo uso è considerato come un'occasione per un insegnamento ampliato della lingua stessa. In Austria, e anche in Germania, è soprattutto l'inglese che viene utilizzato per l'insegnamento bilingue, ma ci sono anche tentativi di utilizzare altre lingue. Si pone però il problema della motivazione:

Einem Lernenden wird einsichtig sein, dass die Verwendung von Englisch in bestimmten Fachbereichen (z.B. Naturwissenschaften) seinen Studien- und Berufsweg erleichtern kann. Für andere Fremdsprachen ist das womöglich nicht so eindeutig. Französisch und Italienisch lassen sich vielleicht thematisch motiviert in den Bereichen Kunst und Kultur einsetzen, damit werden allerdings auch traditionelle Denkmuster (Sprache der Künste, Sprache der Technik, ...) gefestigt. (ibid. 8)

In generale, l'insegnamento bilingue è motivante, anche per allievi più deboli perché “die Sprache [ist] als Handlungsmittel unmittelbar erlebbar, ein Effekt, der sonst nur im Rahmen von Besuchen im Zielsprachenland verstärkt auftritt“ (ibid. 4). In Austria si può constatare un rinnovato interesse per l'insegnamento bilingue a partire degli anni '90 quando alcune scuole si sono decise in modo autonomo ad offrire progetti bilingui. Nell'anno scolastico 1996/97 quasi una scuola su sette in Austria usava una lingua straniera per insegnare una materia non linguistica. Siccome gli studenti in Austria che vogliono diventare insegnanti devono studiare due materie, in teoria ci sono abbastanza insegnanti adatti all'insegnamento bilingue. In realtà molti di loro non si sentono capaci e per questo sarebbe importante un adeguato avviamento professionale (cfr. ibid. 7). Inoltre, si ha bisogno di materiali adatti. Creare da sé dei materiali richiede molto tempo e si corre il rischio di entrare in conflitto con le disposizioni di Copyright. Una via d'uscita è quindi procurarsi materiali autentici (cfr. ibid. 4).

Finora non esistono una didattica e una metodica coerenti che si occupino delle condizioni specifiche dell'insegnamento bilingue. Viene considerato un normale insegnamento ampliato da una componente di lingua straniera e una componente biculturale. Restano aperte molte

³¹ Graz International Bilingual School (GIBS), Linz International School Auhof (LISA), Vienna Bilingual Schools (VBS).

questioni: come si può sostenere in modo migliore la produzione e la ricezione degli allievi? Si deve aspirare all'uso della sola lingua straniera o utilizzare anche il tedesco per garantire una competenza settoriale anche nella madre lingua? Il profitto nella lingua straniera deve influire sul voto della materia non linguistica? ecc. (cfr. Helbig 2003:182 segg.).

La didattica del plurilinguismo ha lo scopo di promuovere il plurilinguismo:

Er [= der Terminus Mehrsprachigkeitsdidaktik] beruht vor allem auf der Idee, systematisch den interlingualen Transfer dort in den Zielsprachenunterricht einzubeziehen, wo lexikalische, strukturelle, inhaltliche sowie lernstrategische Anknüpfungsmöglichkeiten das ermöglichen, und zielt auf die Optimierung von nah verwandten Fremdsprachen. (Martinez/ Reinfried 2006:X1)

Si ritiene importante il collegamento interlingue di strategie d'apprendimento, di lessico e di grammatica. Si vogliono rendere possibili scambi positivi e combattere errori che si basano su interferenze. Applicare una didattica del plurilinguismo significa anche suscitare lo sviluppo di una consapevolezza della lingua, il confronto interculturale e la prospettiva multiculturale di una società di migrazione (cfr. Reinfried 2001:11 seg.). Infatti, è volontà dell'Unione Europea aumentare il plurilinguismo dei suoi cittadini per migliorare la comprensione tra i popoli e le culture: a parte la madre lingua, i cittadini dell'Unione dovrebbero padroneggiare due lingue straniere moderne. Saper comprendere altre lingue straniere, almeno in modo ricettivo, sarebbe altrettanto desiderabile. Avrebbe anche senso apprendere due lingue universali e una lingua vicina. Quanto al prevalere di una lingua su un'altra nella scuola si propone di apprendere una lingua vicina, poi l'inglese e infine un'altra lingua universale. È chiaro che il concetto linguistico-politico del plurilinguismo rappresenta “[eine] Alternative zur pragmatisch und aufwandsökonomisch vielfach betriebenen Reduktion auf Muttersprache und Englisch als lingua franca [...]” (Tanzmeister 2008:31). Però l'inclusione della didattica del plurilinguismo nell'insegnamento delle lingue straniere racchiude anche dei rischi: a causa del maggiore impegno, la qualità dell'insegnamento della lingua potrebbe calare e l'acquisizione di una seconda o terza lingua potrebbe essere ridotta a un'intercomprensione passiva. Se i discenti ottengono solo una competenza rudimentale nella seconda e terza lingua, è probabile che usino solo la prima lingua straniera e il progetto del plurilinguismo individuale in Europa è condannato al fallimento (cfr. ibid. 34).

3.2.3 L'esperienza di lingua per insieme

Che i discenti apprendano una lingua meglio e più facilmente se la apprendono con tutti i sensi, non è una nuova teoria. Già nel 17° secolo gli studiosi conoscevano l'effetto positivo dell'apprendimento per insieme: Comenius scrive nella sua *Didactica magna*

Man möge alles, was die Schüler auswendig lernen sollen, ihnen so klar darlegen und auseinandersetzen, daß [sic!] sie es wie die eigenen fünf Finger vor sich haben, und damit alles sich leichter einprägen, möge man alle möglichen Sinnestätigkeiten heranziehen. (Potthoff 1991:11)

e Locke crea il seguente principio: „Nichts ist im Verstand, was nicht vorher in den Sinnen war“ (Zimmer 1997:21). Nel 19° secolo l'apprendimento per insiemi subisce l'influenza del pedagogista e riformista svizzero Pestalozzi che considera l'uomo come un'unità di cuore, mente e mano. Alla sua immagine umana si orienta la pedagogia di riforma del primo terzo del 20° secolo creando delle scuole in cui vengono promossi il sapere, l'anima e le capacità pratiche degli allievi (cfr. Klippel 2000:242). Però al contrario della pedagogia di riforma, non si crede più a una separazione di esperienze sensuali e conoscenza intellettuale:

Sinnlichkeit und Vernunft, Sinne und Verstand sind vielmehr als aufeinander angewiesene Bestandteile einer Einheit zu verstehen, die gleichermaßen in der Erziehung und Bildung von Kindern berücksichtigt werden sollten. (Zimmer 1997:22 seg.)

Oggigiorno l'apprendimento per insiemi cerca di collegare gli aspetti fisici e affettivo-emozionali di una persona con i suoi aspetti cognitivi-intellettuali: "Ganzheitliches Lernen ist Lernen mit allen Sinnen, Lernen mit Verstand, Gemüt und Körper" (Klippel 2000: 242).

L'apprendimento per insiemi mette in rilievo l'importanza di situazioni d'apprendimento complesse e autentiche stimolando non soltanto tutti i sensi ma anche le emozioni. Le emozioni, soprattutto quelle positive (cfr. Rattunde 2000:295), incentivano l'approfondimento di esperienze di apprendimento. La loro nascita può essere favorita comunicando in contesti autentici o entrando in contatto con gente madrelingua, ma anche integrando aspetti di creatività e di finzione nell'insegnamento (cfr. Wendt 2002:28). Anche la mimica, i gesti e l'azione corporale hanno una certa importanza (cfr. Reinfried 2001:12). I discenti possono per esempio rappresentare sentimenti, comportamenti, situazioni o giochi di ruolo. Questo procedere si adatta ad un apprendimento interculturale se gli allievi sono invitati a rappresentare comportamenti o situazioni che considerano tipicamente italiani (cfr. Feldhendler 2000:292 seg.).

Nell'insegnamento delle lingue straniere la realizzazione dell'apprendimento per insiemi si rivela difficile. Siccome la lingua straniera è la materia di studio e anche il mezzo comunicativo, i discenti possono e devono parlare di impressioni, opinioni e sentimenti in una lingua straniera, anche se all'inizio la dominano solo in modo rudimentale. Allo stesso tempo le percezioni sensoriali sono molto limitate nell'insegnamento di una lingua. Gli insegnanti devono quindi essere creativi per poter integrare l'apprendimento per insiemi in classe. La realizzazione dell'apprendimento per insiemi si rivela più facile se non è la lingua come sistema linguistico in sé la materia di studio, ma la cultura del paese della lingua di studio. Allestire una festa italiana per esempio permette ai discenti di utilizzare la lingua straniera in

un contesto situazionale e di collegarla con impressioni sensoriali. Si può quindi concludere che “ganzheitliche Spracherfahrungen [...] Anwendungsfelder für den situativen Gebrauch der fremden Sprache [darstellen]; sie sind kommunikativ relevant“ (Klippel 2000:243).

Secondo l’approccio per insiemi, l’acquisizione di una lingua straniera viene considerata più efficiente se orientata all’acquisizione della madre lingua. Siccome l’apprendimento non si attiene sempre alle progressioni dettate dall’insegnante e dal manuale, perché è controllato anche da regole interne, non deve svolgersi sempre in modo lineare o intenzionale. L’apprendimento può quindi avvenire anche in modo incidentale senza che l’insegnante renda consapevoli le strutture linguistiche e le loro funzioni. L’apprendimento per insiemi ha un ruolo rilevante in molti metodi alternativi: per esempio dal *Natural approach* di Tracy Terrell o dal *Comprehension approach* di Harris Winitz. Tutti e due i metodi hanno in comune il basarsi sui principi dell’acquisizione non diretta di una seconda lingua: un’offerta linguistica vasta e comprensibile, la tesi che la spiegazione esplicita di strutture grammaticali non è necessaria e l’idea che una lunga fase di ricezione deve precedere la padronanza attiva della lingua (cfr. Reinfried 2001:12).

L’apprendimento per insiemi viene considerato un apprendimento ideale che è in opposizione con la realtà scolastica in cui finora vengono privilegiati gli aspetti cognitivi-intellettuali (cfr. Klippel 2000:242). Però sperimentare una lingua per insiemi in delle situazioni che sono rilevanti per la comunicazione non basta per utilizzarla con successo anche se la si esercita regolarmente.

Auch abhängig vom Lerntyp benötigen viele Lernende über Übungs- und Anwendungssequenzen hinaus Unterrichtsphasen, in denen die Aufmerksamkeit auf die Strukturen der Sprache, auf isoliert zu verstehende und festigend zu übende Einzelphänomene gerichtet ist. Beide Arten des Lernens, nämlich regelgeleitetes, eng umgrenztes und einsichtiges Lernen sowie an Beispielen orientiertes eher nachahmendes Lernen besitzen eine Existenzberechtigung im Fremdsprachenunterricht. (ibid. 243)

Si deve quindi sempre tener conto di tutti i modi di apprendere.

3.2.4 L’orientamento al discente

L’orientamento al discente si esprime nell’individualizzazione dell’apprendere e nell’autonomia del discente.

L’individualizzazione del discente descrive la promozione del singolo allievo e il suo scopo è l’apprendimento autonomo (cfr. Düwell 2003:350). Individualizzare l’apprendere significa quindi rispettare i diversi stili e tipi di apprendimento esistenti³². Non significa però orientare

³² Il concetto di stile di apprendimento descrive “intraindividuell relativ stabile, zumeist situations- und aufgabenspezifische Präferenzen (Dispositionen, Gewohnheiten) von Lernern sowohl bei der Verarbeitung von

le lezioni agli stili individuali di apprendimento degli allievi perché è un fatto che ci sono situazioni in cui determinati stili sono più efficaci degli altri. Cioè si deve piuttosto aiutare gli allievi a vedere le forze e le debolezze dei loro stili di apprendimento in diverse situazioni e di scegliere quelli che si adattano di più (cfr. Grotjahn 2003:330).

L'autonomia del discente da intendersi come la capacità del discente di assumere la responsabilità del suo processo d'apprendimento. Secondo Hélène Martinez (2005:69 segg.), si distinguono quattro versioni d'autonomia del discente:

1. La versione filosofica politica definisce l'autonomia del discente come la capacità di assumersi obiettivi e temi di studio, di sviluppare metodi di apprendimento e di valutare il processo e i risultati dell'apprendimento.
2. La versione tecnica, che è collegata in modo stretto con la versione filosofica, la definisce come la capacità di decidere su temi e materia di apprendimento, sul tempo, sul luogo e sulle risorse.
3. La versione psicologica la definisce come la capacità di regolare da soli strategie e stili di apprendimento, atteggiamenti e motivazione.
4. La versione socio-interattiva la definisce come la capacità di guidare il processo d'apprendimento interagendo con gli altri.

L'autonomia del discente non deve essere parificata al concetto dell'autoapprendimento che rende inutile un insegnante perché i materiali sono organizzati in modo che possano essere elaborati da soli: è soggetta all'idea istruttivistica secondo la quale ogni processo di apprendimento può essere iniziato, controllato e valutato dall'esterno (cfr. Wolff 2003:321 seg.). Anche se il ruolo di materiali che possano rendere superfluo il ruolo dell'insegnante è ancora riconosciuto, la discussione pedagogica e didattica attuale si riferisce soprattutto all'autonomia del discente. Che l'autonomia del discente sia una necessità viene confermato dalla psicologia cognitiva come dal costruttivismo: entrambi definiscono l'acquisizione di sapere come un processo autonomo di costruzione che viene influenzato dal sapere soggettivo di ogni discente (cfr. ibid. 321 segg.).

L'autodeterminazione dei discenti può limitarsi alle modalità di apprendimento o comprendere la materia e gli obiettivi di studio. I discenti assumono compiti e progetti scelti da loro e lavorano soprattutto in piccoli gruppi in cui ogni membro ha un alto grado di responsabilità. Inoltre, sviluppano consapevolezza della lingua, consapevolezza dell'apprendimento e consapevolezza interculturale.

Informationen als auch bei der sozialen Interaktion" (Grotjahn 2003:326). Sulla base degli stili di apprendimento si distinguono i diversi tipi di apprendimento. Per i diversi tipi vedi Grotjahn 2003.

La consapevolezza della lingua è ancora un concetto molto vago e complesso di cui manca una definizione univoca.

Konsens besteht wohl darüber, daß [sic!] mit “Bewußtheit” [sic!] eine Reflexionsebene bzw. eine Ebene der mentalen Verarbeitung angesprochen ist, die über rein mechanisches „Verhalten“ und die bloße „Verwendung“ von Sprache als Instrument hinausgeht. (Knapp-Potthoff 1997:11)

Secondo il concetto della consapevolezza della lingua la competenza non è considerata sufficiente se priva di metacompetenza, “cioè di una consapevolezza sulla ragione delle varie scelte linguistiche e sul funzionamento delle lingue” (Balboni 1999:22). È quindi una reazione all’eccesso di insegnamento intuitivo (cfr. *ibid.*).

Certamente il focus sulla consapevolezza della lingua ha delle conseguenze per l’insegnamento: per quanto riguarda la metodica, si attribuisce maggiore rilevanza alla cognizione e all’osservazione della lingua, si riconosce il rapporto tra il sapere linguistico e le capacità linguistiche e si sostiene una visione positiva della madre lingua. Per quanto riguarda la parte linguistico-tematica dell’insegnamento, il confronto tra le lingue e la riflessione sulla lingua acquistano in importanza, anche in relazione all’interculturalità e all’apprendimento interculturale. Per questo gli esercizi di traduzione e l’analisi degli errori vengono riscoperti (cfr. Gnutzmann 2003:338).

La consapevolezza dell’apprendimento include il sapere su strategie e tecniche di apprendimento e la capacità di usarle. Sono attività mirate che servono a preparare, guidare e controllare l’apprendimento (cfr. Rampillon 2003:340). Facilitano l’apprendimento e lo rendono più gradevole ed efficace (cfr. Düwell 2003:349). Mentre una tecnica descrive una misura singola come il consultare un dizionario, una strategia descrive l’unione di parecchi metodi come l’uso di diverse fasi di apprendimento nella comprensione di un testo (cfr. Rampillon 2003:340). L’insegnante non ha la funzione di imporre ai discenti determinate strategie e tecniche, è invece suo compito aiutarli a scegliere e applicare quelle che si adattano di più al loro tipo di apprendimento e agli esercizi da fare. Ci sono quattro passi per integrare le strategie e le tecniche nelle lezioni: rendere consapevoli strategie e tecniche esistenti, presentare strategie e tecniche alternative, provarle e valutare i tentativi (cfr. Tönshoff 2003:333)³³.

Avere una consapevolezza interculturale non significa soltanto conoscere i comportamenti, le forme di comunicazione e i significati della cultura della lingua di studio. Significa anche essere sensibili a possibili malintesi e avere la capacità „die Wirkung fremden Verhaltens auf die eigene Handlungsorientierung des eigenen Kommunikationsverhaltens auf das Gegenüber

³³ Tönshoff enumera questi passi per l’integrazione delle strategie nelle lezioni. Infatti, si adattano anche per l’integrazione delle tecniche di apprendimento: vedi Rampillon 2003:342.

aufmerksam zu beobachten und dabei Perspektivenwechsel vollziehen zu können“ (cfr. Reinfried 2001:13).

Ci sono due punti che si rimproverano a un insegnamento che segue il principio dell'autonomia dei discenti: i discenti possono essere sovraccaricati da troppa responsabilità (cfr. Dörnyei 2001a:104) e non tutti gli allievi vogliono apprendere (cfr. Tanzmeister 2008:42). Però non ritengo validi tutti e due i punti. Per quanto riguarda il primo punto si può ribattere che una sufficiente preparazione impedisca il sovraccarico, al secondo punto si può opporre l'effetto motivante dell'apprendimento autodeterminato.

3.3 I nuovi ruoli dell'insegnante e dell'allievo

Nell'era neocomunicativa costruttivista è necessaria una nuova sensibilità di ruolo degli allievi e degli insegnanti. Come si vedrà i ruoli del discente come dell'insegnante si sono trasformati nel loro contrario: non c'è più né il discente passivo che recepisce e riproduce né l'insegnante che agisce in modo autoritario.

La nuova sensibilità caratterizzata soprattutto da una maggior attenzione ai discenti: termini come orientamento al discente, individualizzazione dell'apprendimento, autonomia del discente o apprendimento a lungo termine confermano questo sviluppo nella glottodidattica. Infatti, se l'importanza della conoscenza del mondo e delle esperienze fatte in precedenza viene riconosciuta, i discenti non possono più essere i riceventi che erano nel passato. Devono essere considerati soggetti, non oggetti, le cui nozioni di base, interessi e bisogni devono essere presi sul serio (cfr. Vetter 2008:104). Per questo si deve tener conto delle esperienze fatte nella madre lingua o in altre lingue e approfittarne, riscoprire contenuti letterari-culturali, orientarsi alla comunicazione interculturale e promuovere l'insegnamento bilingue (cfr. Faistauer 1997:22). Inoltre, è importante riconoscere la biografia di apprendimento degli allievi, il loro comportamento di apprendimento preferito e i loro scopi individuali di apprendimento. Il “nuovo” discente viene considerato una persona che agisce in modo autonomo e che partecipa all'organizzazione dei processi di apprendimento o che ne decide da solo (cfr. Wehmer 2003:344).

Se il ruolo dell'allievo cambia, il ruolo dell'insegnante non può restare lo stesso. Ma l'insegnante non diventerà inutile come alcuni credono e temono, solo la loro responsabilità sarà posizionata in modo nuovo. Il “nuovo” ruolo dell'insegnante si esprime nelle sue azioni in classe e nel suo nuovo compito come consigliere di apprendimento.

L'insegnante deve impiegare determinati procedimenti in classe nell'ambito dei quali gli allievi possano sviluppare strategie e tecniche adeguate. I procedimenti, modi metodici di

procedere complessi, hanno sempre due scopi: lo sviluppo dell'abilità di comunicazione attraverso l'uso attivo delle quattro abilità e l'educazione degli allievi (cfr. Arendt 2003:4). Inoltre, l'insegnante deve tener conto degli interessi degli allievi, rafforzare la loro fiducia in se stessi lodandoli e promuovere la loro autonomia perché siano capaci di utilizzare la lingua attivamente senza l'aiuto dell'insegnante (cfr. ibid. 6 segg.). Per di più deve decidere della frequenza e durata dell'impiego di forme di lavoro. L'insegnamento frontale non promuove la comunicazione e per questo viene utilizzato solo in modo molto limitato per spiegare delle regole o per presentare certe strategie o tecniche. Almeno la metà dell'insegnamento deve essere consacrata al lavoro in due, al lavoro di gruppo e al lavoro di classe mentre il lavoro in due è il modo di lavoro centrale che si adatta già nell'insegnamento dei principianti. Il lavoro singolo, che non deve essere sottovalutato, si adatta soprattutto all'elaborazione dell'abilità di leggere (cfr. ibid. 8 segg.).

Se si considera che gli allievi – persino in un gruppo di discenti – si distinguono gli uni dagli altri nelle nozioni di base, negli interessi e negli scopi, si capisce perché l'insegnante deve assumere il ruolo di consigliere che sostiene il discente in modo individuale. Solo con il suo aiuto gli allievi possono trovare gli obiettivi e i metodi che sono adatti a loro e sviluppare la capacità di apprendere in modo autonomo³⁴ (cfr. Kleppin 2001:51). Secondo Silke Wehmer, per consultazione si intende “partnerschaftliche Interaktion zwischen einem ratsuchenden Lerner und einem kompetenten Berater, deren Bezugspunkt die Fragen und Schwierigkeiten des Lerner zum Thema Fremdsprachenlernen sind“ (Wehmer 2003:344). Sulla base dell'articolo di Karin Kleppin, la studiosa riassume il compito di una consultazione:

Eine Beratung, die den Lerner darin bestärken will, die Verantwortung für seinen Lernprozess zu übernehmen, unterstützt ihn darin, seinen Lernprozess aus der Distanz zu betrachten, sich seine persönlichen Entscheidungsbedingungen ins Bewusstsein zu heben (Lernziel, Erfahrungen, Gewohnheiten etc.), Entscheidungen selbst oder mit Hilfe der Fachkenntnis des Beraters zu begründen, einen Handlungsplan zu entwickeln, der er sich entschließt umzusetzen, und Entscheidungen und Erfahrungen zu evaluieren. (ibid. 345)

Un consigliere può quindi trasmettere informazioni³⁵, partecipare a un processo di apprendimento³⁶ o promuovere un progetto attuale di apprendimento³⁷ (ibid. 344).

Karin Kleppin enumera otto modi per integrare meglio gli elementi di consultazione nelle lezioni³⁸ (cfr. 2001:56 seg.):

1. rendere trasparenti le precondizioni istituzionali,

³⁴ Cioè, in modo che non sia più necessario l'aiuto di un consigliere di apprendimento.

³⁵ P. es. spiegando possibilità di certificazione o raccomandando materiale di apprendimento.

³⁶ P. es. rispondendo a questioni o valutando i progressi.

³⁷ P. es. aiutando a scegliere i materiali e strategie adatti o a strutturare la materia di studio.

³⁸ La studiosa Kleppin propone anche delle questioni precise: vedi 2001:56 seg.

2. rendere trasparenti le decisioni metodiche che riguardano la trasmissione della lingua straniera,
3. rendere trasparenti le decisioni di comportamento dell'insegnante,
4. includere le nozioni di base dei discenti,
5. rendere consapevoli le strategie di apprendimento,
6. mostrare le diverse possibilità di apprendimento,
7. includere l'autovalutazione e
8. rafforzare la sicurezza di agire degli allievi.

La consultazione è un tema nuovo nella glottodidattica che ha ancora bisogno di più ricerca per scoprire se e quali effetti a lungo termine ci sono e per scoprire quali consultazioni possono sostenere in modo efficace il discente. Ciononostante si può essere quasi sicuri che avrà un ruolo importante nel contesto dell'individualizzazione dell'apprendere (cfr. Wehmer 2003:346).

3.4 Il contributo della canzone alla glottodidattica attuale

L'uso della musica e delle canzoni a scopi didattici non è niente di nuovo. Già a partire dal Medioevo è stato un metodo praticato per insegnare la pronuncia nelle scuole di latino, studio per cui erano essenziali la prosodia e il ritmo del parlato. Poi l'uso della musica e delle canzoni nell'insegnamento linguistico si è gradualmente ridotto. Un'eccezione è costituita dall'apprendimento linguistico della prima infanzia in cui si fa continuamente uso di filastrocche, ninne nanne, rime e canti tradizionali per creare lo spirito di gruppo e per ottimizzare l'apprendimento linguistico associando all'input verbale la musica, il ritmo e la melodia (cfr. Diadori 1996:359 seg.). Solo a partire dalla metà del Novecento l'interesse per le canzoni e la musica a fini didattici è ravvivato e negli anni Settanta-Ottanta, durante il fiorire dell'approccio comunicativo, si scoprono le canzoni come testi autentici che permettono di lavorare non solo sulla lingua ma anche sulla cultura di un paese di cui la lingua è veicolo. Da questo momento in poi l'interesse sembra incontenibile³⁹: fioriscono articoli nelle riviste di glottodidattica, manuali basati su testi di canzoni e tesi che si occupano del tema⁴⁰. Provano a dare una risposta al perché e al come utilizzare le canzoni in classe e cercano di trovare le canzoni più adatte per insegnare una lingua straniera (cfr. ibid. 361). Sempre più ragioni vengono trovate per giustificare l'uso di canzoni nell'insegnamento delle lingue moderne: le canzoni

³⁹ Le mie conoscenze si riferiscono all'insegnamento delle seguenti lingue: inglese, tedesco, francese e italiano.

⁴⁰ Malgrado la moltitudine di articoli sul tema, si deve però annotare che è discutibile quanti insegnanti utilizzano veramente canzoni nelle loro classi.

- sono didattizzabili sotto molti aspetti perché sono documento storico e linguistico allo stesso tempo. Si adattano per lavorare sul lessico, sulla grammatica, sulla pronuncia e sulle varietà dell'italiano, possono stimolare la conversazione e la discussione, approfondire le conoscenze sulla realtà socioculturale di un paese e introdurre alla letteratura (cfr. Caon s.d., Costamagna 1996, Diadori 1996, Griffée 1995),
- evocano piacere e per questo creano “un ambiente didattico emotivamente favorevole” (cfr. Diadori 1996:367),
- possono favorire lo sviluppo in classe di dinamiche sociali positive, legate alla condivisione di interessi, di conoscenze e di passioni (cfr. Caon s.d.),
- possono rilassare gli allievi e contribuire a un'atmosfera favorevole nella classe (cfr. Griffée 1995:4),
- possono favorire la memorizzazione (cfr. Diadori 1996:363 segg.)⁴¹
- e sono motivanti per la maggior parte degli alunni (cfr. Murphey 1992:5).

Molti sviluppi contemporanei della didattica attuale autorizzano l'uso delle canzoni nell'insegnamento: la richiesta di utilizzare materiali autentici ricchi di spunti linguistici e contenuti culturali, il desiderio di creare un ambiente rilassante in classe in cui tutti gli allievi partecipano volentieri e la volontà di tenere conto degli interessi degli allievi e di promuovere la loro interazione. Infine, l'uso di canzoni in classe promuove l'esperienza di lingua per insiemi stimolando le emozioni, la facoltà uditiva e la vista degli allievi – se si usa delle foto o dei videoclip (cfr. Murphey 1990:219-228).

Analizzando tutti i principi dell'insegnamento attuale, si constata che l'esperienza di lingua per insiemi è l'unico a cui l'uso delle canzoni in classe può contribuire direttamente. Che anche gli altri principi vengono realizzati nell'insegnamento dipende soprattutto dall'insegnante e dalla sua disposizione di integrarli nelle sue lezioni. Prima di tutto, deve riconoscere il suo nuovo ruolo e il nuovo ruolo⁴² degli allievi. Poi, deve

- preparare lavori cooperativi, lavori creativi e progetti (orientamento all'azione),
- aumentare man mano l'autonomia degli allievi e favorire un'individualizzazione dell'apprendere (orientamento al discente)
- e promuovere una didattica del plurilinguismo (apprendimento interdisciplinare)⁴³.

Si deve però notare che l'uso delle canzoni in classe facilita l'integrazione dell'orientamento all'azione come dell'orientamento al discente nelle lezioni. Le canzoni si adattano bene a fare

⁴¹ Un fatto da cui trae vantaggio la Suggestopedia, un metodo sviluppato dallo psichiatra Lozanov negli anni Sessanta.

⁴² Vedi: 3.3 i nuovi ruoli dell'insegnante e dell'allievo.

⁴³ La possibilità di concretizzare un insegnamento bilingue non dipende solo dall'insegnante.

lavori creativi o progetti, o quelli d'incontro o quelli di testo. Gli allievi possono per esempio inventare una canzone o interpretare una scena cantata nella canzone davanti alla classe. Possono lavorare in gruppi su un determinato nucleo tematico⁴⁴ o fare delle interviste sulla canzone italiana o sui gusti musicali. Per aumentare l'autonomia degli allievi, si può chiedere loro in un primo momento di scegliere la canzone su cui lavorare. Poi, si può ampliare la loro autonomia, chiedendo loro di preparare parti di un'unità didattica. Infine, si potrebbe dare loro la responsabilità di un'intera unità didattica o di un intero progetto. Infine, una canzone si adatta come qualsiasi altro testo ad applicare una didattica del plurilinguismo, per esempio prendendola come spunto per confronti interculturali.

4 Vasco Rossi⁴⁵

4.1 Cenni biografici

Vasco Rossi è uno che ce l'ha fatta, uno che si trova nell'Olimpo della Musica. Adorato come "Blasco" dai suoi tanti fan, è considerato l'unico rocker italiano, un animale da palcoscenico, un mito. Dal suo primo album di successo BOLLICINE del 1983 fino ad oggi, ogni album e ogni tour sono stati fortunatissimi. La sua penna ha dato vita a classici come *Siamo solo noi*, *Vita spericolata*, *Albachiara* e molti altri. Durante la sua carriera il rocker modenese ha battuto un record dopo l'altro: nel 1990, oltre 110.000 fan a San Siro e allo stadio Flaminio, nel 2002, 800.000 copie vendute della sua raccolta ufficiale TRACKS, nel 2003, 240.000 spettatori per i tre concerti, sold out, a San Siro, per nominare solo alcuni. Fino ad oggi, è il solo in Italia capace di riempire gli stadi usando la lingua italiana (cfr. Monina 2004:33). Tre volte vince il Festivalbar⁴⁶: nel 1983 con *Bollicine*, nel 1998, con *Io no* e nel 2001, con *Ti prendo e ti porto via*. Con l'album CANZONI PER ME del 1998, che contiene il brano *Io no*, Vasco Rossi vince anche il Premio Tenco⁴⁷. Al Festival di San Remo non ha successo: due volte ci partecipa, nel 1982 arriva ultimo con *Vado al massimo*, un anno dopo arriva penultimo con *Vita spericolata*. Il pubblico però gli dà largamente ragione: le esibizioni contribuiscono alla sua notorietà e le canzoni diventano delle vere hit.

⁴⁴ Come per esempio „La protesta giovanile negli anni '70“.

⁴⁵ Ho ripreso tutte le canzoni citate nel seguente capitolo del sito www.vascoforever.it 1.09.2009, 12:00. Se ci sono delle frasi in grassetto, ne sono responsabile io.

⁴⁶ Il Festivalbar è una manifestazione canora estiva svoltasi per la prima volta nel 1964. Nel 2007 è stato annullato a causa della mancanza delle risorse economiche.

⁴⁷ Il Premio Tenco è un riconoscimento musicale assegnato annualmente, dal 1974, in occasione della Rassegna della canzone d'autore di Sanremo organizzata dal Club Tenco per premiare la carriera di artisti che hanno dato apporto significativo alla canzone d'autore mondiale.

Vasco Rossi è seguito e amato da più di tre generazioni, da gente diversa per età, cultura e ceto sociale. Il segreto del suo successo sta nella semplicità e nell'immediatezza della sua comunicazione: con un linguaggio diretto e sincero descrive situazioni e emozioni quotidiane che toccano il cuore della gente:

[...] il rocker di montagna esprime, non le parole, i pensieri e i sentimenti della giovinezza, ma il modo doloroso, contrastato, frustrante o, all'opposto, miracolosamente e felicemente riuscito, in cui, nell'adolescenza, parole, sentimenti, pensieri trovano la via della comunicazione. (Santagata 2005)

O come Vasco Rossi lo esprime:

Credo proprio che la gente capisca che sono vero, che non racconto palle. Questo le persone lo capiscono benissimo. Io sono diretto, uso anche un linguaggio diretto, vero, un linguaggio che arriva a generazioni differenti. Il rock. La poesia. Il rock mischiato alle parole, poche possibilmente. Perché non è necessario usare grandi giri di parole, anzi, i concetti devono arrivare subito, tac, tac. In questo mi aiuta anche la musica che faccio ... (Monina 2004:20)

Per "il dono innato della semplicità" (Santagata 2005), nel 2005, a Vasco Rossi viene persino conferito una laurea honoris causa in Scienze della comunicazione dalla IULM⁴⁸.

Fa parte del mito Vasco Rossi la sua reputazione di ribelle, sballato e maledetto. Infatti, deve la sua prima notorietà al giornalista di *Oggi* Nantas Salvalaggio che dopo un'apparizione televisiva del 1980 dove il rocker canta *Sensazioni forti* lo descrive come esempio diseducativo. L'attacco ha l'effetto contrario perché gli regala la fama di ribelle, trasgressivo e amante della vita frenetica. La vita privata squilibrata del rocker caratterizzata da un eccessivo uso di alcool e di droga e da moltissime relazioni di breve durata contribuisce a questa fama. Due volte viene arrestato, una volta nel 1984 per detenzione di cocaina e un'altra volta nel 1988. Questa volta fu fermato da un agente guidando per aver superato i limiti di velocità: nella sua macchina fu trovata cocaina, un manganello, una pistola di plastica a gas e una bomboletta con lo stesso gas (Balzanelli 1988). È solo all'inizio degli anni '90 quando Vasco Rossi incontra la sua compagna Laura Schmidt che la vita del rocker diventa più equilibrata. Con lei ha il figlio Luca, ma riconosce anche la paternità di due altri figli: Davide e Lorenzo nati da due madri diverse. La vita "spericolata" di Vasco Rossi non nuoce alla sua carriera musicale ma la favorisce: il rocker può convincere la gente che è una persona vera non finta perché nei suoi testi si trova una "corrispondenza tra vita vissuta e cantata" (Recupero 2006: 404) e ci si immedesima facilmente.

L'infanzia dell'unica rockstar italiano non è particolare: nasce il 7 febbraio 1952 a Zocca, un piccolissimo paesino in provincia di Modena. Sua madre è casalinga e suo padre è camionista. Sceglie il nome Vasco per suo figlio in ricordo di un compagno di prigionia morto in un

⁴⁸ La Libera Università di Lingue e Comunicazione IULM, è un'università privata italiana fondata nel 1968 a Milano come primo e unico ateneo italiano dedicato alla comunicazione in tutti gli ambiti di applicazione.

campo di concentramento. A Zocca, il paesino della sua nascita conosce il perbenismo della gente che non accetta la diversità. È in quest'atmosfera che sviluppa la sua vena provocatrice:

Ti devi abituare a certe facce, perché tanto sono lì, dove vivi tu. E dopo un po' sviluppi delle capacità di convivenza e di provocazione. C'è il gusto della provocazione continua, perché tu incontri sempre quello che ti sta antipatico e dici sempre quello che pensi davanti a tutti. (Monina 2004:19)

Il talento musicale di Vasco Rossi viene notato precocemente e così la madre gli fa seguire delle lezioni di canto. A tredici anni Vasco Rossi vince un concorso canoro e poco dopo forma il gruppo denominato *Killer* e poi *Little Boys*. Contemporaneamente Vasco inizia a scrivere poesie adattabili in musica (cfr. Recupero 2006:403). La carriera musicale però si fa ancora aspettare.

Dopo la scuola media, Vasco Rossi frequenta un istituto religioso gestito dai Salesiani, un'esperienza che da adulto descrive come scioccante (cfr. Monina 2004:47). Vari tentativi di fuga spingono i suoi genitori a permettere al figlio di trasferirsi a Bologna dove si diploma in ragioneria. Dopo si iscrive alla facoltà di Economia e poi a quella di Pedagogia però senza mai terminare gli studi. Durante gli anni universitari Vasco Rossi si appassiona più al teatro sperimentale che alla musica. Questo cambia nel 1975 quando Vasco Rossi si trasferisce a Modena: inizia a lavorare come dj e insieme ad altri, fonda "Punto Radio" una delle prime radio libere in Italia per la quale lavora come dj radiofonico.

È il 1977 che porta la svolta nella vita di Vasco Rossi: trova una piccola etichetta che porta sul mercato discografico un 45 giri contenente le sue prime canzoni *Jenny è pazza* e *Sylvia*. Nello stesso periodo Vasco Rossi inizia a esibirsi sul palco. Questi primi timidi tentativi non lasciano però affatto presagire un futuro da animale da palcoscenico che riuscirà a coinvolgere migliaia di persone. Il rocker ha delle difficoltà ad affermarsi. La gente gli fischia e gli tira le lattine. Anche i suoi due prime album MA CHE COSA VUOI CHE SIA UNA CANZONE del 1978 e NON SIAMO MICA GLI AMERICANI del 1980 vendono poco. È il terzo album COLPA D'ALFREDO del 1980 che porta il primo successo anche o forse proprio perché subito accompagnato da polemiche. Il titolo omonimo dell'album viene censurato e il rocker viene accusato di maschilismo e razzismo. Nello stesso anno segue l'apparizione televisiva con *Sensazioni forti* e il seguente attacco di Nantas Salvalaggio che fa accrescere la notorietà di Vasco Rossi. Sono però le sue due esibizioni al Festival di San Remo nel 1982 e 1983 che fanno esplodere la notorietà del rocker. Nello stesso anno pubblica il suo primo album storico BOLLICINE, contenente *Vita spericolata*, l'inno dei suoi fan e una delle canzoni più note del

rocker, che è il vero esordio della carriera fortunatissima di Vasco Rossi che dopo quasi trent'anni, e a un'età di 57, non è ancora finita⁴⁹.

4.2 I temi

4.2.1 I rapporti uomo-donna

Un tema molto ovvio nella produzione musicale di Vasco Rossi sono le donne che non occupano un posto importante solo nella sua vita privata ma anche nelle sue canzoni. Il rocker tratteggia ritratti femminili diversi, spesso contraddittori. C'è la donna emancipata che si gode la vita e si prende gioco dell'uomo

Entra il sabato sera
nella sua discoteca
con le amiche fidate
tutte molto affamate
poi da vera regina
dà le dritta ad ognuna
quello è il maschio più bello non toccatemi quello.⁵⁰

così come la donna innocente e timida:

Diventi rossa se qualcuno ti guarda
e sei fantastica quando sei assorta
nei tuoi problemi
nei tuoi pensieri.
Ti vesti svogliatamente
non metti mai niente
che possa attirare attenzione,
un particolare, per farti guardare.⁵¹

La donna trasgressiva, eccitante

Mi piaci perché sei sporca, perché sei sporca
mi piaci perché sei falsa, perché sei falsa
mi piaci perché sei porca, perché sei porca
mi piaci perché sei bugiarda, perché sei bugiarda!!!⁵²

viene contrapposta alla donna noiosa, senza opinione:

Io vorrei che tu
che tu avessi qualcosa da dire
che parlassi...di più
che provassi una volta a reagire
[...]
donna sempre uguale donna
donna per non capire donna
donna per uscire
donna da sposare⁵³

⁴⁹ Nell'2009 è uscito il suo ultimo album IL MONDO CHE VORREI.

⁵⁰ *La strega (La diva del sabato sera)* (1979).

⁵¹ *Albachiara* (1979).

⁵² *Mi piaci perché* (1983).

⁵³ *... E poi mi parli di una vita insieme* (1978).

Vasco Rossi non nasconde quale delle due donne preferisce: “A me una donna non piace perché è bionda o mora, mi piace perché è bastarda, bugiarda e sporcacciona. Le sante non mi piacciono, le porti in macchina e si mettono a pregare” (Del Curatolo 2004:41).

Accanto ai ritratti femminili, il rocker affronta naturalmente anche i rapporti sessuali, tema tipico del rock e da sempre uno dei tabù principali della società italiana. Però non ci sembrano temi troppo scabrosi per il rocker: in *Albachiara* (1979) canta della masturbazione,

Qualche volta fai pensieri strani
con una mano, una mano, ti sfiori,
tu sola dentro la stanza
e tutto il mondo fuori

in *Tu che dormivi piano* (1978) della prima esperienza sessuale

Le anime calde si fusero insieme
sospese in mezzo alla stanza
mentre il soffitto sembrava cadere
stringevo in pugno la vita

e in *Gabri* (1993) di un'avventura sessuale con una ragazza di sedici anni:

Adesso ascoltami
non voglio perderti
però non voglio neanche, neanche
illuderti
quest'avventura è stata una follia
è stata colpa mia
tu hai sedici anni ed io....
ed io...

È chiaro che canzoni del genere non potessero passare inosservate all'inizio degli anni '80 e '90, e che scioccassero una gran parte della gente. Vasco Rossi però scrive di ciò che vive e nella sua vita come nelle sue canzoni il rocker non fa finta di essere un uomo senza desideri e bisogni sessuali:

Porca miseria
Non prendi fuoco mai!!!
Porca miseria
Fammi morire dai!!!⁵⁴

Non fa nemmeno mistero della sua posizione maschilista per cui viene spesso attaccato e criticato: si rivela soprattutto nei brani *Colpa d'Alfredo* del 1980 e *Voglio andare al mare* del 1981. Il rocker dice e canta con coraggio e sincerità ciò che in realtà pensano e fanno molti giovani: in un tempo in cui i modelli e valori tradizionali cambiano lui smaschera l'ipocrisia dei comportamenti degli altri. La sua dichiarazione

Quei luoghi comuni triti e ritriti, come quando si andava in discoteca e nessuno aveva il coraggio di dirlo. Di dire che si andava per portare a casa le ragazze prima che arrivasse il negro, che poi è quello che se la porta a casa sempre. Però nessuno lo ammetteva [...]. (Monina 2004:49)

trova la sua espressione più diretta nella canzone *Colpa d'Alfredo*:

⁵⁴ *Domani sì, adesso no* (1985).

Ho perso un'altra occasione buona stasera
è andata a casa con il negro, la troia!

Vasco Rossi però è un personaggio contraddittorio come le donne che tratteggia. Lo stesso personaggio maschilista di *Colpa d'Alfredo* (1980), può rimanere ferito e scrivere un manifesto contro chi gioca con l'amore:

E quando sei riuscita a farmi cadere
con la tua logica di calze nere ...⁵⁵

Dalla penna del rocker nascono anche numerose canzoni d'amore tenere, di tanto in tanto tragiche, come per esempio *Una canzone* (1982), *Incredibile romantica* (1981) o *Toffee* (1985), brani amati soprattutto da un pubblico femminile.

Non soltanto le avventure ma anche le relazioni di lunga durata sono il tema delle canzoni di Vasco Rossi. Secondo il rocker che ha bisogno di "una vita spericolata" e di "sensazioni forti" la noia della quotidianità rende impossibile relazioni di lunga durata:

Non è un segreto dai lo sanno tutti
e tu sei buffa quando cerchi
di nascondere alla gente
che ci vede litigare
per qualsiasi cosa o niente
per la noia che da sempre
ci portiamo dentro
ci portiamo dentro
è inutile negarlo!⁵⁶

È nel 1991 che scopre l'arma perfetta contro l'effetto devastante della noia: suo figlio Luca.

A noi due che eravamo qui
annoiati ormai... quasi spenti sì
davanti alla Ti Vi!!!!
Non sarebbe.... durato a lungo
questa storia..... d'amore eterno....
se non arrivavi tu!!!⁵⁷

Le canzoni di Vasco Rossi che trattano delle donne e dei rapporti tra uomo e donna rispecchiano bene i cambiamenti della realtà socioculturale italiana degli anni '80 e '90 in cui le donne continuano a pretendere i loro diritti non soltanto nel mondo del lavoro, ma anche nella vita privata. La possibilità di lavorare come l'approvazione del divorzio e della pillola anticoncezionale cambiano i valori e modelli esistenti, come per esempio i rapporti tra uomo e donna. E Vasco Rossi canta di queste donne emancipate che emergono e che si godono la loro libertà sessuale. Anche se sicuramente le donne trasgressive come "la diva del sabato sera" all'inizio degli anni '80 erano ancora in minoranza. Per di più, il rocker rivela i bisogni

⁵⁵ *Brava* (1981).

⁵⁶ *La nostra relazione* (1978).

⁵⁷ *Benvenuto* (1996).

sessuali delle donne e degli uomini e lotta contro l'ipocrisia che esistano donne e uomini senza desideri.

4.2.2 Le sensazioni del mondo giovanile

È negli anni '80, il periodo del rifugio nel privato, che Vasco Rossi inizia a manifestarsi con successo. Infatti, di quest'epoca sono alcune delle sue canzoni più significative, spesso al centro di polemiche infuocate: *Sensazioni forti* (1980), *Siamo solo noi* (1981), *Vado al massimo* (1982) e *Vita spericolata* (1983). I giovani di quest'epoca caratterizzati da una generale mancanza di ideali e di un orientamento all'edonismo sembrano rispecchiarsi nel rocker modenese. Si identificano nella sua vita anticonformista orientata solo al divertimento, nel suo rifiuto della politica e nella sua vena ribelle. Per questo la canzone *Vita spericolata* diventa negli anni Ottanta l'inno di una generazione:

Voglio una vita maleducata
di quelle vite fatte, fatte così
voglio una vita che se ne frega
che se ne frega di tutto sì
voglio una vita che non è mai tardi
di quelle che non dormono mai
voglio una vita di quelle che non si sa mai.

Vita spericolata come *Sensazioni forti* e *Vado al massimo* sono degli inni alla gioia di vivere in cui Vasco inneggia una vita anticonformista vissuta in modo intenso:

Sensazioni, sensazioni
vogliono tutti provare
non ci bastano le solite emozioni
vogliamo bruciare.⁵⁸

Il messaggio del rocker è: “Se la vita sarà breve, preferisco morire adesso, ma non vivere centocinquant'anni di un'esistenza normale” (Monina 2004:41). Per ognuno pretende il diritto di vivere come desidera; lui stesso vuole vivere “una vita piena di guai”:

ognuno a rincorrere i suoi guai
ognuno col suo viaggio
ognuno diverso
e ognuno in fondo perso
dentro i fatti suoi!⁵⁹

La noia non priva di vera frustrazione sembra essere uno dei nemici maggiori della “vita spericolata”. La mette in una delle sue canzoni:

Oh no! La noia, la noia, la noia, la noia, la noia
io non ci vivo più, restaci tu qui
soffrirò di nostalgia
ma devo uscire fuori da qui.

⁵⁸ *Sensazioni forti* (1980).

⁵⁹ *Vita spericolata* (1983).

Io devo, io devo, io devo, io devo
e come dicevi tu
tornerai qui
solo quando avrai bruciato tutto
solo allora, sì!⁶⁰

Per lui e per molti altri giovani la noia fa parte della gioventù. Il rocker modenese ha conosciuto la noia come il desiderio di fuggire da una realtà opprimente e un destino già scritto crescendo a Zocca, “un paese che, come tutti i piccoli centri abitati che si rispettino, ha le sue regole rigide, fatte spesso di apparenze da salvaguardare, di perbenismi da esibire” (Monina 2004:18). *Fegato fegato spappolato* (1979) è una delle sue canzoni che sottolinea maggiormente questa sofferenza causata da una estrema delimitazione dello spazio personale e da un ambiente monotono e ripetitivo:

La sera che arriva non è mai diversa
dalla sera prima
la gente che affoga nell'unica sala, la discoteca
ci vuol qualcosa per tenersi a galla sopra questa merda
sopra questa merda e non m'importa se domani mi dovrò svegliare ancora
con quel gusto in bocca, gusto in bocca, gusto in bocca,...

Nella stessa canzone il rocker critica il perbenismo della gente che non accetta la diversità e la condanna subito:

si pensa ormai addirittura in giro
è chiaro che sono un drogato

Si tenta quindi di nascondere la diversità davanti agli occhi degli altri:

Dice mia madre devi andare dal dottore
a farti guardare, a farti visitare,
hai una faccia che fa schifo
guarda come sei ridotto,
mi sa tanto che finisci male.

Con canzoni come *Fegato fegato spappolato* il rocker si fa la reputazione “di profeta degli ‘sbari’ di periferia, di guru dei ‘coatti’ dell’hinterland metropolitana” (Borgna 1992:415).

Altro esempio di giovani diversi non appartenenti alla società perbenista viene dato in *Jenny è pazza* (1978), una canzone che parla di una ragazza considerata ingiustamente pazza:

Jenny non vuol più parlare
non vuol più giocare
vorrebbe soltanto dormire
Jenny non vuol più capire
sbadiglia soltanto
non vuol più nemmeno mangiare
Jenny è stanca
Jenny vuole dormire
Jenny è stanca
Jenny vuole dormire

⁶⁰ *La noia* (1982).

Al contrario del protagonista di *Fegato fegato spappolato* Jenny non si ribella ma si rassegna all'intolleranza delle gente e perde tutta la sua voglia di vivere:

Io che l'ho vista piangere
di gioia e ridere
che più di lei la vita
credo mai nessuno amò

In questa canzone il desiderio di nascondere la diversità di *Fegato fegato spappolato* culmina in una richiesta esplicita di portarla via che viene messo in atto:

Jenny non può più restare
portatela via
rovina il morale alla gente
Jenny sta bene
è lontano...la curano

Jenny rappresenta un'intera generazione incompresa vittima del perbenismo della gente e la canzone descrive la fine peggiore di una persona disapprovata e stigmatizzata:

Jenny ha pagato per tutti
ha pagato per noi

Sarà nel 1996 che esce un seguito di *Jenny è pazza: Sally* (1996). L'intolleranza non ha cambiata però la protagonista della canzone ha imparato ad affrontare tale situazione:

Sally cammina per la strada sicura
senza pensare a niente!
.... ormai guarda la gente
con aria indifferente...
.... sono lontani quei "momenti"...
quando "uno sguardo" provocava "turbamenti"...

"[...] vero e proprio manifesto di tutti quelli che non si riconoscono nella massa" (Monina 2004:46) però non è *Jenny è pazza* e nemmeno *Fegato fegato spappolato*, ma *Siamo solo noi* (1981).

Come molte canzoni di Vasco tratta dei conflitti e delle distanze tra la generazione sua e la generazione altra che sembrano poco riconciliabili. Specchio della generale mancanza di ideali dei giovani, il rocker presenta le accuse che la società fa ai giovani dell'epoca:

Siamo solo noi
che andiamo a letto la mattina presto
e ci svegliamo con il mal di testa
siamo solo noi
che non abbiamo vita regolare
che non ci sappiamo limitare
siamo solo noi
che non abbiamo più rispetto per niente
neanche per la mente
siamo solo noi
quelli che poi muoiono presto
quelli che però è lo stesso.

Riassumendo, si può dire che Vasco è “l’idolo di una diversità, di un farsi i fatti propri, di un non volersi irreggimentare” (Tondelli in Santagata 2005). Riesce a mettere in parole le sensazioni dei giovani degli anni ’80 e ’90 che non condividono i valori e gli ideali della generazione precedente. Mette in parole il loro profondo disagio, il loro dissenso, il loro senso di vuoto e i loro rimproveri. Il “poeta della giovinezza” (Santagata 2005) sa comunicare ciò che non riescono a esprimere gli adolescenti. A tal proposito Baldazzi scrive:

[...] gli umori delle sue canzoni sono forti ed esprimono bene il disorientamento delle generazioni uscite dagli Anni Settanta: la vita come un brusco risveglio da un sogno, il senso di un disordine inevitabile, di una caduta di ideali che si fa sconfitta generazionale. (Baldazzi 1989:278)

Vasco invece lo esprime così:

I vecchi miti sono caduti, gli eroi di un tempo si sono trasformati in cadaveri, non ci sono più principi né ideologie su cui poggiare la testa e i piedi. Cosa resta? Una voglia furibonda di bruciare le tappe in una vita senza regole e la coscienza che tutto finirà comunque prestissimo. È chiaro che non avallo assolutamente una posizione come questa: mi limito a fotografarla. (Del Curatolo 2004:34)

4.2.3 La critica sociale

Vasco Rossi è una persona che ama perdersi nel divertimento. E così molte delle sue canzoni trattano dei piaceri e degli eccessi che una „vita spericolata“ offre⁶¹. Però nel suo repertorio artistico non mancano i brani che rivelano una pungente critica sociale. Infatti, il dissenso del rocker nei confronti della società che sente distante da sé è una componente costante nella sua produzione musicale. Le canzoni che si riferiscono alla critica sociale sono spesso delle provocazioni che nascono con l’intento di disturbare. A tal proposito Vasco stesso afferma: “Anzi, più disturbano, meglio è” (Monina 2004:29). Disturbando, vuole risvegliare le “coscienze addormentate, comode”, di cui fa parte – almeno qualche volta – anche la sua, e “smascherare le ipocrisie più comuni” (ibid. 29). Per questo Vasco viene chiamato un “provokautore”⁶², un uomo contro per antonomasia (cfr. ibid. 135).

Vasco alza quindi la voce contro una società ipocrita, moralista e arrogante e contro chi è troppo accomodante e incapace di reagire. Gli danno fastidio le persone che si accontentano di come vanno le cose e non fanno niente per cambiarle. La sua critica si riferisce quindi a chi non dice no:

C’è qualcosa...
che non va
in questo “cielo”.

C’è qualcuno...
che non sa
più che “ore sono”!

⁶¹ *Sensazioni forti* (1980), *Vado al massimo* (1982), *Vita spericolata* (1983) ecc.

⁶² *Provokautore* s’intitola l’antologia di testi di Vasco Rossi a cura di Mollica e Pattavina del 2006.

C'è chi dice qua
c'è chi dice là
io...non mi muovo!

C'è chi dice là
c'è chi dice qua
io non ci sono!

Tanta gente è convinta che ci sia
nell'aldilà...
qualche cosa... chissà?!...
quanta gente comunque ci sarà...
che si accontenterà!!!⁶³

Molte delle canzoni del rocker trattano anche dei falsi modelli che la società postmoderna proclama. Tutti devono essere belli, istruiti, insomma perfetti per essere accettati e non condannati:

Tutti 'preti' tutti 'dottori'
tutti 'professori' tutti...cosa vuoi
vogliono diventare tutti 'santi' o 'eroi'...
...in questa fine millennio!⁶⁴

E se non si è al massimo, si cerca almeno di nascondere

Anche se
non rischi mai
anche se di te non si sa niente mai.
Anche se
non ce l'hai
un'amante, un vizio strano...
qualcosa dai....⁶⁵

o di fingerlo:

Cosa c'è che non...va!
fa vedere...
vieni qua!

Sai che alla nostra...età
non sta bene?...
non si fa!⁶⁶

E il rocker non smette di smascherare tali ipocrisie chiedendo

quante deviazioni hai!
quante dai, non dirmi che non ce n'hai!!!!⁶⁷

e cercando di scoprire i piccoli difetti⁶⁸. Il rocker considera il rifiuto delle debolezze come uno dei più grandi difetti della società:

⁶³ *C'è chi dice no* (1987).

⁶⁴ *La fine del millennio* (1999).

⁶⁵ *Praticamente perfetto* (1996).

⁶⁶ *Non mi va* (1987).

⁶⁷ *Deviazioni* (1983).

⁶⁸ *Praticamente perfetto* (1996).

Vogliono sempre che tu stia bene. Ma lasciami in pace, io sto come sto. Mi devo vergognare anche perché sto male? Questo è il punto. Se sei stanco, ti devi vergognare; se sei grasso, ti devi vergognare; se sei brutto, ti devi vergognare. Devi sempre essere al massimo. E allora vi lamentate se la gente tira della cocaina? (Michele 2004:47)

È un suo principio, quello di lasciar vivere ognuno come vuole e di lasciar occuparsi ognuno dei fatti propri.

“Un vero e proprio pugno in faccia agli ipocriti” (Monina 2004:127 seg.) presenta anche la canzone ... *Stupendo* (1993). In questo brano Vasco da sfogo alla propria delusione nei confronti delle persone che una volta volevano un mondo migliore ma che sono diventati peggio degli altri:

E mi ricordo chi voleva
al potere la fantasia...
erano giorni di grandi sogni... sai
eran vere anche le utopie.
Ma non ricordo se chi c'era
aveva queste queste facce qui
non mi dire che è proprio così
non mi dire che son quelli lì!

In tante delle sue canzoni Vasco Rossi affronta il tema dell'intolleranza della società che non accetta la diversità⁶⁹. Quest'intolleranza l'ha sperimentata lui stesso: si sentiva sempre diverso dalla massa, nella sua infanzia a Zocca ma anche dopo. In *Blasco Rossi* (1987) come in *Mi si escludeva* (1996) si rifà quindi a delle esperienze personali:

La Combriccola del Blasco
era tutta gente a posto!
ma qualcuno continuava a dirne male!
Si diceva che quel Blasco!
fosse stato prima un rospo
tramutato non so come e anche male...
in uno strano animale!...

Con *Mi si escludeva* (1996) il rocker va però un passo più avanti e oltre al tema dell'emarginazione tocca anche quello del razzismo in generale:

C'è chi dice non è un problema
stiano pure qui
poi li sfrutta come cani
c'è chi dice non è un problema
li blocchiamo liò
non facciamo entrare più nessuno "qui"?!
Cinquant'anni fa il "problema"...
lo risolvevano bruciandoli!
C'è chi dice che "il problema"
è che non ci sono più
fiammiferi....

⁶⁹ Vedi anche l'analisi di *Fegato, fegato spappolato* e *Jenny è pazza*: 4.2.2 Le sensazioni del mondo giovanile.

Una parte della critica sociale di Vasco Rossi si riferisce anche alle istituzioni e ai media. Critica il servizio militare⁷⁰, la scuola⁷¹, i manicomi⁷² e spesso la televisione. Il rocker stesso subisce il fascino della TV. Subisce il suo fascino per poi rifiutarlo completamente. Secondo lui, è mediante la TV che vengono trasmessi i falsi modelli che denuncia anche in *La fine del millennio* (1999):

..... problemi?!
... qui non esistono problemi....
... qui siamo tutti quanti uguali....
... qui siamo tutti "belli e sani".
E non c'è niente da pensare....

In *Non apparì mai* (1993) attacca tutti quelli per cui apparire in TV è il senso della vita:

Qui non sei, non sei Nessuno
qui non si esiste più
se non si appare mai in Ti Vu!

In *Delusa* (1993) si trova un altro attacco. Questa volta però non si riferisce alla televisione in generale ma a una trasmissione particolare: *Non è la Rai* di Gianni Boncompagni con, tra le altre, Ambra Angiolini. Critica soprattutto le ragazze che provocano gli spettatori in TV mentre a casa, protette dai loro padri, fanno le santarelline:

Sei tu che quando balli così in televisione
chissà com'è orgoglioso di te tuo papà!
E.... sì che il gioco è bello così.... solo "guardare"
però quel Boncompagni lì secondo me.....

Mentre la critica sociale è molto viva nel repertorio artistico di Vasco Rossi, si trovano poche canzoni che trattano di politica, sono quasi prive di "spessore storico-politico" (Santagata 2005). Infatti, al rocker non importa molto l'impegno politico. Nella sua adolescenza a Bologna partecipa a movimenti giovanili, ma "solo per andare dietro all'onda" (Corbo 2004:230 in Riedmann 2004/05:84). Non ha fiducia nella politica. Questo si sente chiaramente sul suo primo album. In *Ambarabaciccicoccò* (1987), in cui il rocker attacca l'ambiente politicizzato di Bologna, canta:

Ma tu continua pure ad invecchiare, convinto, sì convinto
convinto che il partito è l'unica soluzione
ma che rivoluzione e rivoluzione
è ormai banale quella
la lotta oggi va condotta col partito all'interno delle strutture
perché il partito ti può aiutare
perché il partito ti può garantire
perché il partito è una conquista sociale
perché il partito è un'istituzione

Per poi dare delle ragioni:

⁷⁰ (*Per quello che ho da fare*) faccio il militare (1979).

⁷¹ *Asilo 'Republic'* (1980).

⁷² *Walzer di gomma* (1993).

c'è solo un piccolo accento diverso per quello che riguarda
la gravità del problema della disoccupazione: suo figlio [= del bravo direttore] ha un
impiego statale e il tuo non trova da lavorare

La stessa sfiducia si sente anche nel brano *Ed il tempo crea eroi* (1978):

Ed avanti ancora tra la nebbia e la follia
ed in tasca la democrazia
e alla gente povera rimanga l'onestà
a vantaggio di chi non ce l'ha
che comunque può comprarsela.

Una caratteristica della critica sociale di Vasco Rossi è che non offre risposte da profeta morale. Non finge di avere le soluzioni ai problemi che denuncia: “Io sono un provocatore. Non sono un profeta, non sono un eroe, neanche lontanamente. Io sono una persona, un uomo, con i propri dubbi, molti dubbi e poche certezze, e li racconto” (Monina 2004:29 seg.).

4.3 La comunicazione

4.3.1 La lingua

E mediante poche parole semplici e frasi brevissime spesso elementari che Vasco Rossi arriva alla gente. Si pensa per esempio a *Sensazioni forti* (1980), il brano a cui il rocker deve l'attacco di Nantas Salvalaggio e così la sua prima notorietà:

Sensazioni, sensazioni
vogliono tutti provare
non ci bastano le solite emozioni
vogliamo bruciare.

Sensazioni, sensazioni
sensazioni forti

non importa se la vita sarà breve
vogliamo godere.

Sensazioni, sensazioni
non sono mai abbastanza
troppo presto ci si abitua
ci si stanca
ma è impossibile, è impossibile far senza.

Sensazioni, sensazioni, sensazioni
sempre più forti
non importa se la vita sarà breve
vogliamo godere, godere, godere.

Sensazioni, sensazioni, sensazioni
sensazioni, sensazioni, sensazioni
sensazioni, sensazioni, sensazioni
sensazioni, sensazioni, sensazioni...

Il testo è corto e si compone di un lessico scarso “asciutto fino all'essenziale” come lo descrive il critico musicale Michele Monina nella sua biografia su Vasco Rossi (2004:73). Il

rocker non racconta tutta la storia, ma con due o tre frasi lascia capire tutto. Il brano rivela un'altra caratteristica della lingua del rocker: le sue parole non sono raffinate; manca totalmente la retorica nelle sue canzoni. Di solito, le parole del rocker non appartengono alla lingua colta. Nel suo lessico si trovano piuttosto espressioni popolari, colloquiali⁷³, spesso anche volgari⁷⁴. Per questo il rocker viene attaccato soprattutto all'inizio della sua carriera negli anni '80 quando la gente era abituata a un linguaggio più familiare e rassicurante. *Colpa d'Alfredo* (1980) dell'omonimo album gli vale persino varie accuse di maschilismo e razzismo. Il bersaglio preferito delle polemiche era il primo verso della canzone: "È andata a casa con il negro, la troia!". Ancora oggi il brano fa discutere benché Vasco Rossi abbia precisato che dietro la parola "negro" non si celavano sentimenti razzisti. Mentre la lingua di Vasco Rossi si caratterizza per una lingua colloquiale spesso volgare, non si trovano né regionalismi né neologismi nel suo repertorio linguistico. Abbastanza frequente è invece l'uso di anglicismi. Si trovano brani in cui sono inserite alcune parole, intere frasi o strofe in inglese⁷⁵. In generale gli anglicismi svolgono il ruolo di creare una certa atmosfera che evoca i valori più tipici della tradizione rock (cfr. Antonelli/ D'Angelo 1996:196).

Però non soltanto le parole ma anche le strutture grammaticali sono vicine al parlato. Di tanto in tanto si trovano delle topicalizzazioni come in *Sensazioni forti* (1980)

Sensazioni, sensazioni
vogliono tutti provare

delle frasi scisse come in *Siamo solo noi* (1981)

Siamo solo noi
che andiamo a letto la mattina presto

o delle dislocazioni come in *Bollicine* (1983)

Io la coca cola me la porto a scuola.

Qualche volta il "che" della frase relativa sostituisce la struttura "preposizione + cui"

Ma che ne sai tu
di un mondo
che (= in cui) si può vivere
soltanto se stai attento
a dove metti i piedi

La Combriccola del Blasco
si è fermata dentro a un "bosco"!?!...
che (= in cui) nessuno aveva voglia di abitare.

Si trovano anche dei che polivalenti come in *Gabri* (1993):

⁷³ Fare casino, fare schifo, fregarsene, cavarsela ecc.

⁷⁴ Cazzo, merda, scazzarsi, incazzarsi, fottere ecc.

⁷⁵ *Vita spericolata* (1983), *Nessun pericolo per te* (1996), *Io ti accontento* (2001), *Standing Ovation* (2001), *Anymore* (2004) ecc.

Ma adesso spogliati
che (= perché) voglio morderti

Spesso il rocker usa anche c'aver e invece di avere:

chissà che cosa le racconta,
per me è la macchina che c'ha che conta!⁷⁶

Sebbene nel parlato si tenda a una semplificazione dei tempi, questo non vale per le canzoni di Vasco Rossi. Anche se certamente prevale l'uso del presente e del passato prossimo, non mancano le canzoni redatte nel passato remoto⁷⁷:

La Combriccola del Blasco
era poco più di un pugno
ma se si stringeva colpiva molto duro!
Fu così che per non fare
per non fare troppo male
lasciò il bosco per un posto più sicuro!⁷⁸

Anche l'uso del congiuntivo è frequente:

sono convinto
che se non ci fosse stato lui
mi avrebbe detto sì!⁷⁹

Altre caratteristiche della lingua di Vasco Rossi sono le numerose ripetizioni e la caduta delle vocali finali dei verbi come per esempio in *Jenny è pazza* (1978), che però sono caratteristiche della canzone in generale :

Jenny non vuol più parlare
non vuol più giocare
vorrebbe soltanto dormire
Jenny non vuol più capire
sbadiglia soltanto
non vuol più nemmeno mangiare
...
Jenny ha lasciato la gente
a guardarsi stupita
a cercar di capir cosa

Quanto alle strutture delle canzoni di Vasco Rossi, si può constatare una generale regolarità, “fondata su minime variazioni rispetto a uno schema fisso, non diversamente da quanto accade nella canzone tradizionale” (Antonelli/ D’Angelo 1996:194). Si pensa per esempio all’inno *Vita spericolata* del 1983.

Voglio una vita maleducata,
di quelle vite fatte, fatte così!
voglio una vita che se ne frega
che se ne frega di tutto, sì!

⁷⁶ *Colpa d’Alfredo* (1980).

⁷⁷ Altri esempi sono *Tu che dormivi piano (volò via)* (1978), *Quindici anni fa* (1979), *La favola antica* (1998) ecc.

⁷⁸ *Blasco Rossi* (1987).

⁷⁹ *Colpa d’Alfredo* (1980).

voglio una vita che non è mai tardi,
di quelle che non dormono mai...
voglio una vita ... di quelle che non si sa mai!

E poi ci troveremo come le stars
a bere del whisky al Roxy bar
o forse non c'incontreremo mai
ognuno a rincorrere i suoi guai
ognuno col suo viaggio
ognuno diverso
e ognuno in fondo perso
dentro i fatti suoi!

I versi cominciano con l'anafora "voglio una vita" e finiscono sia con aggettivi con lo stesso numero di sillabe e con la stessa sequenza fonica sia con sintagmi appositivi introdotti dal *che*. Il ritornello, ripetuto dopo ogni strofa si costituisce dalla prima persona plurale del futuro più una proposizione implicita e più una coda giocata sull'anafora di ognuno (ibid. 194 seg.). Anche l'uso delle rime bacciate rivela un punto di contatto con la tradizione precedente al rock. Si constata una predilezione per quelle tronche, usando la rima identica (mai:mai), una zeppa (sì:così) e due parole straniere (star:bar) (ibid. 195).

Ma se le strutture dei brani sono per di più regolari, le forme non lo sono: non sono né ordinate né razionali come lo erano quelle dei cantautori precedenti. Per la maggior parte i brani di Vasco Rossi ricordano dei monologhi interiori, "una specie di flusso di coscienza" come lo descrive Mario Santagata nella sua laudatio a Vasco Rossi nel 2005. Potrebbero sembrare dei dialoghi se non mancassero le risposte. In molti brani si trovano anche molteplici parole che fanno pensare più a un discorso che a una canzone: sai, dai, scusa, ti prego ecc. L'uso dell'imperativo spesso sottolinea quest'impressione. Sono per di più canzoni in cui il rocker si rivolge a un tu che rappresenta la donna⁸⁰:

Scusa, non ho capito, vuoi ripetere
che cosa avevi da fare?
Di tanto importante
da non potere proprio proprio rimandare.
Non mi dire, ti prego
non mi dire che dovevi solo studiare
e ti sembra un buon motivo questo, per non farti neanche "sentire"!⁸¹

E se per caso le canzoni non prendono la forma di un monologo interiore, quasi sempre si trovano delle parti di un discorso inserite nelle canzoni:

Silvia
non sente oppure fa finta
guarda lo specchio poco convinta
mentre una mano si ferma sul seno
è ancora piccolo ma crescerà

⁸⁰ ...*E poi mi parli di una vita insieme* (1978), *Non l'hai mica capito* (1980), *Cosa ti fai* (1982), *Cosa vuoi da me* (2004) ecc.

⁸¹ *Non l'hai mica capito* (1980).

Silvia
fai presto che sono le 8
se non ti muovi fai tardi lo stesso
e poi la smetti con tutto quel trucco
che non sta bene te l'ho già detto⁸²

Riassumendo, si può dire che Vasco Rossi mette i suoi concetti in frasi e testi brevissimi senza grandi giri di parole. Il suo linguaggio, ispirato per lo più secondo lui dai fumetti (Mollica 2006:156), è quindi sintetico, senza però essere superficiale e si adatta bene a un mondo in cui tutto va più veloce, anche i discorsi. Ad ogni buon conto, i fan di Vasco Rossi apprezzano il suo linguaggio come diretto e sincero. Si può supporre che il modo di narrare di Vasco Rossi sia decisivo per la sua carriera – anche se nel rock di solito conta più la musica – non avendo in effetti mai avuto molto successo in altri paesi europei.

4.3.2 Lo stile

La caratteristica più costante dello stile di Vasco Rossi è la sua ironia tagliente, spesso al limite del sarcasmo. Rare sono le canzoni serie, frequenti invece i brani redatti con intento ironico. L'ironia del rocker è però fonte di malintesi come per esempio nel caso di *Colpa d'Alfredo* (1980) che vale a Vasco Rossi varie accuse di maschilismo e razzismo. Ama prendere in giro quelli con cui non è d'accordo. Si prende quindi gioco di quelli che non accettano la diversità⁸³, di quelli che si fingono sempre positivi⁸⁴ o di quelli che sono troppo pieni di sé⁸⁵. Conosciuta è anche la frecciata che manda a Nantas Salvalaggio in *Vado al massimo* (1982):

Meglio rischiare
che diventare
come quel tale
quel tale che scrive sul giornale.

Ma non soltanto i nemici, ma anche gli amici del rocker non vengono risparmiati: in *Vivere senza te* (1989) Vasco Rossi prende per i fondelli il suo bodyguard Roccia che in quel periodo aveva lasciato “il suo datore di lavoro” per una donna: “...proprio tu che sei una roccia...”. Altri presi di mira dall'ironia tagliente del rocker sono il servizio militare⁸⁶, la scuola⁸⁷ e la televisione⁸⁸. Il rocker però non esita a prendere in giro anche se stesso. In *'Blasco' Rossi* (1987) si paragona a un rospo tramutato in uno strano animale e in *Come stai* (2002) constata

⁸² *Silvia* (1978)

⁸³ *'Blasco' Rossi* (1987).

⁸⁴ *Non mi va* (1987).

⁸⁵ *La strega (La diva del sabato sera)* (1979) o *Va be' (se proprio te lo devo dire)* (1979).

⁸⁶ *(Per quello che ho da fare) faccio il militare* (1979).

⁸⁷ *Asilo 'Republic'* (1980).

⁸⁸ *Non appari mai* (1993) e *Delusa* (1993).

che tutti tranne lui sono riusciti a “mettere la testa in posto”. Gli piace anche giocare con la sua nomea di tossicodipendente come per esempio in *Valium* (1981), *Bollicine* (1983) o *Vado al massimo* (1982).

Per la sua vena ironica, il rocker ama anche i giochi di parole, i doppi, tripli, quadrupli sensi. La coca cola di *Bollicine* (1983) non si riferisce soltanto alla bevanda ma anche alla droga, Vasco Rossi quindi ironizza sui vizi legali e illegali della gente. E anche per il viaggio di *Vita spericolata* (1983) non intende una semplice gita o escursione. Infatti, nel linguaggio giovanile viaggio viene usato per l'inglese trip. Allo stesso campo semantico appartiene anche *perso* della stessa canzone che vuol dire essere assorbito in sé stesso sotto l'effetto della droga (cfr. Antonelli/ D'Angelo 1996:196):

E poi ci troveremo come le stars
a bere del whisky al Roxy bar
o forse non c'incontreremo mai
ognuno a rincorrere i suoi guai
ognuno col suo viaggio
ognuno diverso
e ognuno in fondo perso
dentro i fatti suoi!

Nel corso degli anni l'ironia di Vasco Rossi però cede sempre di più all'amarezza e alla malinconia. La sua ribellione iniziale sembra tramutarsi sempre di più in disillusione: così nascono canzoni come *Ridere di te* (1987), *Liberi Liberi* (1989) o *Siamo soli* (2001). Però l'insoddisfazione del rocker non si trasforma sempre in rassegnazione come nel caso di *...Stupendo* (1993):

Ed ora che del mio domani
non ho più la nostalgia
ci vuole sempre qualche cosa da bere
ci vuole sempre vicino un bicchiere!

Senza motivazioni particolari si trasforma anche in speranza come nel caso di *Vivere* (1993):

Vivere e sorridere dei guai
così come non hai fatto mai
e poi pensare che domani sarà sempre meglio.

Per via del rock, non mancano l'intento provocatorio e la voglia di disturbare la gente per risvegliare le sue “coscienze addormentate” (Monina 2004:29). La vena provocatoria del rocker si rivela di più nelle canzoni che parlano in modo molto diretto del sesso e che quindi rompono un tabù⁸⁹ e nei brani in cui attacca la società esistente⁹⁰.

Per disturbare la gente e sfogare la propria rabbia, il rocker scrive testi crudi e rozzi. O mediante un linguaggio diretto:

⁸⁹ *Domani sì, adesso no* (1985), *Gabri* (1993), *Nessun pericolo per te* (1996) ecc.

⁹⁰ *Deviazioni* (1983), *C'è chi dice no* (1987), *Praticamente perfetto* (1996) ecc.

Sei un ipocrita schifoso
E sei pericoloso....
Altro Che..... Altro Che!!!⁹¹

o mediante immagini antiidilliache:

Ma adesso fermati
non voglio perderti
i tuoi sorrisi adesso non nasconderli
con le mie mani tra le gambe
diventerai più grande
e non ci sarà più dio....
perché ci sono io!⁹².

Persino la canzone più idillica di Vasco Rossi *Albachiara* (1979) si chiude con un'immagine dura:

Qualche volta fai pensieri strani
con una mano, una mano, ti sfiori,
tu sola dentro la stanza
e tutto il mondo fuori.

Non è restato niente del linguaggio delicato del primo album (1987):

Le anime calde si fusero insieme
sospese in mezzo alla stanza
mentre il soffitto sembrava cadere
stringevo in pugno la vita.⁹³

Le canzoni di Vasco Rossi sono in generale “confessioni senza infingimenti, senza abbellimenti, senza idillio” (Santagata 2005). Ma anche l'impressione cruda qualche volta può ingannare: così *Sensazioni forti* (1980), in realtà un inno alla gioia di vivere, porta al rocker la reputazione di un drogato benché all'epoca non si drogasse ancora.

I riferimenti al mondo artistico meritano almeno una breve menzione. Infatti, si trovano riferimenti musicali ma anche cinematografici e letterari nel repertorio musicale di Vasco Rossi. In *Ambarabaccicoccò*, una canzone del primo album, viene citato un piccolo verso, tradotto, di *God save the Queen* dei *Sex Pistols*:

E mentre tu continui ad invecchiare
con i giovani di oggi che non riesci più a capire
che se ne fregano perfino del tuo impegno sindacale
e cantano **“Dio salvi la regina, fascista e borghese”**

La stessa canzone viene citata musicalmente alla fine di *Fegato, fegato spappolato*. Un riferimento al *La gatta*, una canzone di Gino Paoli, il capostipite della scuola genovese, si trova in *Valium* (1981):

⁹¹ *Praticamente perfetto* (1996).

⁹² *Gabri* (1993).

⁹³ *Tu che dormivi piano (volò via)* (1978).

20 gocce di Valium
per dormire meglio
tutta la notte
a contare le gatte
quelle con una macchia nera sul muso
nelle soffitte vicino al mare
voglio dormire...

Steve McQueen, un attore americano, che è apprezzato molto da Vasco Rossi viene eternato in due brani *Vita spericolata* (1983) e *Un gran bel film* (1996). Il titolo *Ti prendo e ti porto via* (2001) invece è tratto dall'omonimo bestseller di Niccolò Ammaniti, un libro molto amato dal rocker.

Riassumendo, si deve constatare che lo stile di Vasco Rossi non è totalmente coerente: anche se la maggior parte dei brani nascono con l'intento ironico e provocatorio, non mancano le canzoni serie lasciando vedere un aspetto intimo e sensibile del rocker. Inoltre, non si può negare lo sviluppo che ha fatto Vasco Rossi. Benché mantenga il suo amore per l'ironia e i giochi di parole anche nell'età avanzata, una crescente malinconia e amarezza è percettibile.

4.3.3 La musica

Da Vasco Rossi la musica ma anche l'esecuzione sono essenziali e decisive: "... né gli aspetti di contenuto, né quelli formali [...] da soli danno la misura del valore di Vasco e spiegano le ragioni del suo meritato successo" (Santagata 2005). E il rocker lui stesso afferma: "Le mie non sono parole fatte per essere lette da sole" (Monina 2004:61). Questo fa sì che Vasco Rossi convince soprattutto scatenando le folle dal vivo. Un importante ruolo assumono quindi anche i musicisti che accompagnano e sostengono la carriera del rocker. Vasco Rossi esordisce con la Steve Rogers Band composta da Massimo Riva alla chitarra ritmica, Maurizio Solieri alla chitarra solista, Andrea Righi al basso, Mimmo Camporeale al tastiere e Roberto Casini alla batteria. Dopo un litigio nel 1988 che segna la separazione dal gruppo musicale, Massimo Riva e Maurizio Solieri – amici di vecchia data del rocker – tornano a suonare con Vasco Rossi nel 1990. Feconda è anche l'amicizia con Gaetano Curreri, altro fondatore di Punto Radio e cantante degli Stadio. Suona e arrangia i due primi album di Vasco Rossi *MA CHE COSA VUOI CHE SIA UNA CANZONE* (1978) e *NON SIAMO MICA GLI AMERICANI* (1978) ed è coautore di alcune canzoni di successo come *Rewind* (1998), *Un senso* (2004) e *Buoni o Cattivi* (2004).

Il linguaggio di Vasco Rossi è il rock, usato però alla sua maniera. Solo per questo era possibile che agli inizi degli anni '80 – quando tutti i gruppi rock a Bologna facevano canzoni incomprensibili – sia nata una canzone pulita come *Albachiara* in cui c'era il pianoforte (cfr.

ibid. 35). È che Vasco Rossi tiene molto alla comunicazione con la gente “e se per comunicare c’è da piegare linguaggi già esistenti alle proprie necessità, ben venga, in barba ai puristi e ai critici bacchettoni” (ibid. 35). Le eccezioni caratterizzano quindi la musica di Vasco Rossi a cui piace fare canzoni diverse che non si caratterizzano per uno stile comune. Certo che in generale, la sua musica è “un’alternanza di rockettoni tirati e ballate da accendini” (ibid. 106). È per via del rock che scrive canzoni aggressive per muoversi e scaricarsi e canzoni tenere per emozionarsi e Vasco Rossi sa coniugare le due facce del rock in maniera perfetta (Gregoris 2006:49). Però il rocker ama sperimentare e sorprendere e quindi si trovano anche brani reggae⁹⁴, funky⁹⁵, soul⁹⁶, punk⁹⁷, blues⁹⁸ e rap⁹⁹ nel suo repertorio musicale facendo uso non solo dei tipici strumenti musicali del rock come la chitarra, il basso e la batteria ma anche del pianoforte, del sax o del violino.

Quanto al canto, si può certamente affermare che Vasco Rossi non è un grande artista della voce: mangia le parole e spesso parla più che canta. All’inizio della sua carriera non raggiungeva nemmeno i toni molto alti. Per via del rock, grida anche spesso. La voce di Vasco Rossi è in generale aspra e roca e per questo espressiva e reale. Insomma, si adatta bene al rock. Durante la sua carriera, la sua voce non cambia molto, però diventa più calda, meno trascinata, più matura insomma (cfr. ibid. 110). Ci sono canzoni che confermano una voce più pulita¹⁰⁰, però in generale il rocker mantiene la sua dizione biascicante.

Le melodie su cui Vasco Rossi elabora le sue canzoni sono semplici come i temi, i testi e la lingua del rocker: semplici e orecchiabili. Siccome il suo repertorio musicale si divide in rockettoni e in ballate, i ritmi sono o veloci e feroci o dolci e tranquilli. Qualche volta però le melodie hanno la capacità di ingannare l’ascoltatore, come nel caso di *Gabri* (1993) che fa pensare a una donna o a una storia d’amore romantica e innocente invece che a una ragazza giovane che “fa tremare il cuore”. Mario Santagata riassume il rock di Vasco come un conflitto di fondo:

Il conflitto fra una pulsione melodica, un istinto quasi timido e vergognoso al canto e una voce impastata, una dizione sporca, un apparato fonatorio naturalmente antimelodico, insomma, una voce che sembra fatta apposta per convivere con una base ritmica e un arrangiamento rock. (Santagata 2005).

⁹⁴ *Che ironia* (1981), *Voglio andare al mare* (1981) e *Vado al massimo* (1982).

⁹⁵ *Amore ... aiuto* (1982) e *Cosa succede in città* (1985)

⁹⁶ *Splendida giornata* (1982).

⁹⁷ *Asilo 'Republic'* (1980).

⁹⁸ *Valium* (1981) e *La favola antica* (1998).

⁹⁹ *Io ti accontento* (2001).

¹⁰⁰ Vedi per esempio *Ti prendo e ti porto via* (2001).

4.4 Conclusioni per l'uso didattico

Alla prima vista, le canzoni di Vasco Rossi non sembrano adatte per l'insegnamento dell'italiano. Da una parte molti brani trattano in modo esplicito di sesso e del consumo delle droghe, d'altra parte si trovano varie espressioni volgari e parecchie strutture sgrammaticate nel repertorio musicale del rocker. Rare sono le canzoni che raccontano una situazione o una storia coerente, più frequenti invece sono i testi che non hanno un tema concreto ma che evocano sensazioni o sentimenti. Per questo l'immagine complessiva delle canzoni è spesso sfocata, malgrado un vocabolario facile e frasi brevi. Per di più, la maggior parte dei brani si è caratterizzata dall'ironia e dai giochi di parole. Ed è importante capire l'ironia del rocker, perché altrimenti i suoi messaggi risultano negativi.¹⁰¹ La mancanza di temi concreti e la vena ironica del rocker rendono difficile e faticosa l'interpretazione dei suoi testi per discenti dell'italiano e soprattutto per principianti. La voce spesso biascicante del rocker come anche la grande velocità di alcune canzoni sottolineano l'impressione che il repertorio musicale del rocker non si adatti all'insegnamento dell'italiano. Naturalmente non mancano neanche una moltitudine di ripetizioni e di frasi spezzate, caratteristiche generali della canzone. Qualcuno potrebbe anche obiettare che per la sua vita spericolata Vasco Rossi non è un esempio da usare in classe o che non è più interessante per gli allievi a causa della sua età già avanzata.

A prima vista quindi, si possono constatare dei temi e una lingua inappropriati, un'interpretazione difficile dei testi e una voce spesso appena comprensibile del rocker. Per questo l'elaborazione di campi semantici, di capitoli grammaticali, di esercizi di ascolto risulterebbe un compito difficilmente realizzabile per l'insegnante.

Però se non si condannano le canzoni del rocker subito dopo un'analisi superficiale, si possono scoprire anche tanti vantaggi che possono arricchire l'insegnamento dell'italiano. Le canzoni del rocker permettono di affrontare argomenti interessanti e attuali che si accordano bene con il programma d'insegnamento. I ritratti femminili si adattano a descrivere e paragonare persone diverse e i brani sulle relazioni possono essere utilizzati per trattare il tema dell'amore e dei rapporti. Anche i temi che ho riassunto sotto il titolo "Sensazioni del mondo giovanile" e "Critica sociale" possono essere trattati: la voglia di divertirsi, l'incomprensione e l'intolleranza di una società perbenista, i falsi modelli, l'esclusione e la sfiducia nella politica sono tutti argomenti attuali e sentimenti condivisibili. Come con tutti gli altri temi è solo importante metterli in relazione con situazioni, sensazioni e vicende della loro vita quotidiana. Un vocabolario facile rende inutile grandi spiegazioni o esercizi per chiarire le parole. La lettura e l'interpretazione del testo risultano quindi più motivanti e meno

¹⁰¹ Se Vasco Rossi dice "Vado al massimo" non vuole dire che si deve andare a sbattere contro un muro, ma di andare piano (Mollica 2006:154).

frustranti per gli allievi. Le canzoni di Vasco Rossi offrono anche la possibilità di sfruttare un linguaggio autentico: permettono agli allievi di entrare in diretto contatto con la lingua parlata senza però essere in Italia comunicando con la gente. Anche le forme dei testi di Vasco Rossi che possono essere considerate parti di un dialogo mi sembrano interessanti da un punto di vista didattico perché uniscono un linguaggio e una forma di discorso autentico. Si adattano soprattutto a lavorare sull'imperativo e sui tanti segnali che caratterizzano un discorso reale. Un esercizio utile sarebbe anche trovare possibili risposte alle parole del rocker e interpretare la scena a due davanti alla classe. Un altro vantaggio è il genere di musica che fa Vasco Rossi, il rock. Gli adolescenti sanno esattamente che cosa gli piace e che cosa non gli piace e il rock, in generale, gode di una popolarità abbastanza grande. Inoltre, Vasco Rossi non è un rocker qualsiasi "perché in Italia Vasco è il rock" (De Gregoris 1999:11). I suoi innumerevoli successi come la sua vita piena di provocazioni e di ribellismo offrono tanti spunti interessanti che potrebbero suscitare l'attenzione degli allievi: mostrare una registrazione di uno dei suoi tanti concerti potrebbe per esempio essere un modo per impressionare positivamente gli allievi. Per di più, il repertorio musicale di Vasco Rossi non offre solo le tipiche canzoni rock, ma anche melodie semplici. Ama anche sperimentare generi musicali che forse piacciono agli allievi. E a quelli che di Vasco Rossi dicono che è un cattivo esempio si può ribattere con una dichiarazione del rocker stesso: "... se la realtà che racconto fa schifo, non è certo colpa mia" (Gregoris 2006:43).

Siccome i cantautori non scrivono le loro canzoni per l'insegnamento, ci vogliono assolutamente una preparazione e elaborazione didattica. E questo vale di più per Vasco Rossi, un rocker ironico e provocatorio che scrive su sensazioni e sentimenti usando un linguaggio vicino al parlato. Per facilitare l'interpretazione dei suoi brani, ci vogliono quindi domande concrete e indicazioni precise da parte dell'insegnante o una qualsiasi introduzione alla canzone. Spesso le immagini si rivelano utili per sostenere la comprensione dei testi. È poi importante mettere in relazione gli argomenti delle canzoni con gli interessi e la vita quotidiana degli allievi perché capiscano meglio l'ambiente, la situazione e le intenzioni del rocker. Ciò serve per di più a stimolare e mantenere la loro motivazione. Come ho già accennato, la maggior parte dei temi delle canzoni del rocker sono ancora attuali, il rimando a una situazione contemporanea o a sentimenti esistenti quindi non risulta difficile. Quanto all'elaborazione del lessico e della grammatica, le canzoni del rocker devono essere amplificate da esercizi supplementari siccome non si caratterizzano da un intero capitolo grammaticale o un campo semantico ben preciso. Un'altra possibilità è di usare le canzoni per controllare o consolidare strutture grammaticali o parole già note.

5 Angelo Branduardi ¹⁰²

5.1 Cenni biografici

Branduardi non è certamente un personaggio facile dal punto di vista commerciale. Non segue le mode realizzando progetti coraggiosi e impopolari e soprattutto ai suoi inizi la sua musica non ha niente a che fare con il pop, il rock e la discomusic in voga. Per la sua musica e il suo modo di mettersi in scena, Branduardi è passato all'immaginario collettivo come "il menestrello". Il suo pubblico è molto vario, i suoi fan vanno dagli intellettuali alle "segretarie e studentesse in preda a sogni d'amore" (Mancinelli 1979). Ha uno stile assolutamente individuale che lo rende "un caso a parte" persino nell'ampia cerchia dei cantautori¹⁰³. "Branduardi è come l'aglio, un gusto unico e inconfondibile che piace o fa schifo"; così un giornalista ha riassunto una volta la musica dell'artista, una definizione questa che Branduardi ama riprendere per definire la sua particolarità (Marconi 2009). Malgrado o proprio grazie al suo stile individuale, Branduardi è riuscito a fare qualcosa che non sono riusciti a fare molti altri cantautori: farsi conoscere al di fuori dell'Italia. Infatti, il cantautore lombardo è conosciuto soprattutto in Germania e in Francia. Nessuno ha mai cercato di imitare lo stile "al limite" del cantautore o di seguire la sua strada e probabilmente nessuno mai lo farà dato che "nei periodi più o meno ispirati così come in quelli meno memorabili, il percorso dell'artista lombardo è sempre stato assolutamente personale"(Deregibus/ Recupero 2006:73).

Prova dello stile individuale di Branduardi è la sua produzione prolifica che perdura dal 1974, anno in cui è uscito il suo primo album intitolato semplicemente BRANDUARDI. Questo è non solo il primo ma anche l'unico album i cui testi sono scritti interamente dal cantautore lombardo. Da allora in poi scrive i testi a quattro mani con sua moglie Luisa Zappa conosciuta durante i suoi anni di studio alla facoltà di Filosofia. Delle eccezioni rappresentano l'album del 1994 DOMENICA E LUNEDÌ come l'album del 1998 IL DITO E LA LUNA: mentre il primo si caratterizza per numerose collaborazioni¹⁰⁴, il secondo è scritto interamente da Giorgio Falletti, attore, scrittore, musicista, paroliere e compositore italiano. Bisogna però far notare che anche se il cantautore non scrive da solo i testi delle sue canzoni, compone sempre le loro musiche essendo un musicista di prim'ordine – oltre il violino, suona anche la chitarra, il flauto e il pianoforte. Branduardi però non è soltanto dotato per la musica ma anche per le lingue. Canta non solo in italiano, ma anche in inglese, francese, tedesco, spagnolo e persino

¹⁰² Ho ripreso tutte le canzoni citate nel seguente capitolo del sito ufficiale di Angelo Branduardi www.angelobranduardi.it 1.11.2009, 12:00. Se ci sono delle frasi in grassetto, ne sono responsabile io.

¹⁰³ La studiosa Caroline Lüderssen intitola il suo articolo su Branduardi: "Un caso a parte". Angelo Branduardis Gratwanderung zwischen Pop und Folk" (2002:86).

¹⁰⁴ I testi sono firmati da Pasquale Panella, Paola Pallottino, Roberto Vecchioni e Eugenio Finardi.

greco. Infatti alcuni album vengono pubblicati anche in versione inglese, molti in versione francese.

Prove del successo di Branduardi sono i suoi numerosi premi. Viene premiato in Italia (ALLA FIERA DELL'EST 1976), in Francia (COGLI LA PRIMA MELA 1979) e in Germania (BRANDUARDI 1981) (Deregibus/ Recupero 2006:72). Inoltre ha collaborato artisticamente con i più grandi nomi del panorama musicale di tutto il mondo, tra cui Ennio Morricone, Paul Buckmaster, Alan Stivell ecc.

Il gran talento musicale di Branduardi si rivela precocemente. Il futuro menestrello nasce il 12 febbraio 1950 a Cuggiono, un piccolo villaggio nella campagna milanese, da una famiglia di antica tradizione contadina. Poco dopo la sua nascita, la sua famiglia si trasferisce a Genova. Lì Branduardi si diploma giovanissimo in violino al Conservatorio "Niccolò Paganini" riuscendo a diventare solista nell'orchestra dell'istituto. Per ragioni di salute deve però abbandonare per molto tempo il violino e la possibile carriera di concertista. Ritornato a Milano nel 1962 a causa del lavoro del padre, Branduardi si iscrive all'istituto Tecnico per il Turismo dove il saggista, poeta e critico letterario Franco Fortini insegna lettere: a lui Branduardi si lega con un'amicizia profonda¹⁰⁵. Franco Fortini fa conoscere al futuro menestrello la poesia italiana, influenzando molto sulla sua formazione e sul suo futuro percorso nella musica (cfr. Lüdersson 2002:86). Nel 1970, Branduardi si iscrive alla facoltà di Filosofia però, "non avendo trovato risposte alle sue esigenze esistenziali"¹⁰⁶ la lascia pochi mesi dopo. È in quel periodo che scopre il suo amore per la musica antica ed etnica, mentre prima si appassionava solo alla musica classica. Inizia quindi a suonare la chitarra e a comporre le sue prime musiche. Branduardi non si lascia però influenzare dalla contestazione giovanile, come la maggior parte dei cantautori dell'epoca, e sceglie un percorso individuale mettendo in musica alcuni degli scrittori da lui preferiti¹⁰⁷. Nel 1974, inizia l'avventura discografica per il cantautore lombardo: esce il suo primo album BRANDUARDI che però ha scarsa fortuna. Un anno dopo avviene il balzo di notorietà. Con LA LUNA che sarà "il biglietto da visita dell'intera carriera, con una ricerca estetica e musicologica nella strumentazione, negli arrangiamenti e nella vocalità d'altri tempi" (Deregibus/ Recupero 2006:72), desta l'attenzione dei critici e del pubblico. L'album successivo ALLA FIERA DELL'EST è un successo in tutta l'Europa, il brano omonimo che rimane in seconda posizione nella hit parade

¹⁰⁵ Una volta il cantautore dichiara: "Franco Fortini è stato un padre e anche di più. Solo adesso, a distanza di molti anni, mi rendo conto della fortuna che ho avuto a conoscerlo così bene" (Giustini 2003:108). L'album del 1994 DOMENICA E LUNEDÌ è dedicato a lui.

¹⁰⁶ <http://www.angelo-branduardi.com/ita/bio.htm> 6.11.2009; 16:00.

¹⁰⁷ Così nasce per esempio il famoso *Confessioni di un malandrino*, adattamento di una poesia del poeta russo Sergej Essenin. Il brano si trova sul secondo album del cantautore lombardo: LA LUNA (1975).

per ventidue settimane (cfr. Lüderson 2002:101) è conosciuto da tutti i bambini dell'epoca e di adesso. Seguono altri due album fortunati: LA PULCE D'ACQUA (1977) e COGLI LA PRIMA MELA (1978). Il triplo dal vivo CONCERTO (1980) chiude il decennio dei grandi successi commerciali. Negli anni Ottanta Branduardi si dedica soprattutto alle colonne sonore: escono STATE BUONI SE POTETE (1983, di Luigi Magni, ispirato alla vita di San Filippo Neri), MOMO (1986, di Johannes Schaaf, tratto da un racconto dello scrittore tedesco Michael Ende, grande ammiratore di Branduardi) e SECONDO PONZIO PILATO (1988, ancora di Luigi Magni). Inoltre incide BRANDUARDI CANTA YEATS (1986), dieci liriche del poeta irlandese William Butler Yeats tradotte dalla moglie Luisa Zappa¹⁰⁸. Più che una semplice traduzione, si tratta di un recupero dei temi che sono cari all'artista: la musica, la morte e l'amore. Negli anni Novanta vede la luce il primo album della serie intitolata FUTURO ANTICO (1996) che presenta ciascuno un'altra epoca della storia musicale d'Europa. Essendo un buon successo commerciale sarà seguito da altri album e attualmente si lavora alla sesta parte. Nel 2000; esce INFINITAMENTE PICCOLO in cui il cantautore ha messo in musica la vita e la poesia di S. Francesco d'Assisi. Quest'album è il suo più grande successo commerciale dagli anni Settanta. Finora il potenziale musicale e artistico di Branduardi non è esaurito. I suoi ultimi album sono del 2003 (ALTRO E ALTROVE) e del 2009 (SENZA SPINA).

La vita di Branduardi è priva di scandali. Il cantautore ha la reputazione di essere una persona molto gentile, comunicativa e disponibile. Se non è in tour o incide un album, vive un'esistenza tranquilla con sua moglie a Cuggiono, nel suo paese natale. Definendosi figlio di famiglia e cultura contadina, ama la vita semplice a diretto contatto con la natura. È padre di due figlie, Sarah e Maddalena.

5.2 I temi

5.2.1 La donna fata, la donna strega

Nella produzione artistica di Branduardi la donna è una protagonista costante. Nelle sue canzoni il cantautore lombardo ritrae donne diverse. Spesso appaiono come esseri deboli e senza diritti, incapaci di difendersi contro la volontà degli uomini e quindi costretti a vivere una sorte tragica. *Gli alberi sono alti* (1975) narra di un padre che costringe la figlia a sposare un giovane ragazzo perché questo è "figlio di signore" rendendo il suo futuro nipote "ricco e

¹⁰⁸ Anche Van Morrison voleva mettere in musica alcune poesie di Yeats, però a lui è stato negato dai due figli del poeta.

rispettato”. La mal maritata, la donna come “oggetto di compra-vendita”, appare una seconda volta nel brano *Il gufo e il pavone* (1979):

Non è il pavone che mi prenderà
mi hanno data al gufo che con sé mi porterà.
Ora e per sempre sia malanno a voi
sarà il grigio gufo cieco che
io seguirò.

Benché in questo caso non sia chiaro chi dà la donna al gufo, la canzone rappresenta di nuovo una donna debole che non determina da se stessa la sua vita. In altri casi però è evidente che il colpevole è l'uomo che approfitta del fatto di essere più autorevole e forte della donna. Ne *La sposa rubata* (1977), la donna viene rapita da un “signore sconosciuto” che la porta “lungo un’acqua scura”. Se alla fine annega o entra in un regno subacqueo rimane però in sospeso. Nella *Nascita di un lago* (1977) Branduardi narra l’incontro del mago Merlino con Viviana:

Presso la fontana
lui un giorno la trovò,
vide da lontano il giallo
della veste che portava su di sé.

Il mago fa un’offerta alla bella donna: “Dimmi cosa vuoi /che io ti possa regalare/ grande è il mio potere/ quello che vuoi io posso fare.” Ma lei la respinge, Merlino si arrabbia e la muta in un vasto lago:

Quella volta infine si adirò
ed in un vasto lago la mutò,
e dall’alto di una bianca torre
per il resto del tempo lui l’amò.

Interessante è il caso di *Ninna Nanna* (1979). In questo brano una povera servetta, messa incinta dal signore, è costretta ad abbandonare il figlio e ad affidarlo al mare “che lui si salvi o vada perduto”. Però invece di sentirsi colpevole per una sorte che non ha scelto, reclama la sua innocenza portando l’abito bianco:

L’abito grigio non indossò
per andare quella sera in città,
vestita di bianco la gente la vide
davanti a sé passare.

Rispetto alle altre donne appena ritratte, la donna di *Ninna Nanna* si ribella contro la sua esistenza come vittima.

Oltre alla donna debole e tragica, nel repertorio si trova anche la donna demoniaca che rende vittima l'uomo. *La bella dama senza pietà* (1977) infatti narra la storia di un cavaliere che si è innamorato di una cosiddetta *femme fatale* che causa la sua morte. Però lui non è la sua unica vittima:

“Erano in mille
e mille di più,
con pallide labbra
dicevano a me:
- Quella che anche a te
La vita rubò, è lei,
La bella dama senza pietà”.

Una donna simile alla bella dama senza pietà appare anche nel brano *Laila, Laila* (2003).

Anche Laila è una donna molto attraente, capace di fa perdere la testa agli uomini:

Laila, Laila tu
Laila, Laila ah...
La tua bocca nasconde tre cose:
bianche perle in fila,
un profumo d'erba
ed un sorso di vino di Shiraz.

Ma anche lei è pericolosa:

Tre cose nel tuo cuore:
il cobra di Birmania,
tutti i fiori del Bengala
ed un frutto velenoso!

Ovviamente Laila è capace di “avvelenare gli uomini”. Anche la donna di *Fou de love* (1994) è una tiranna crudele che ignora i tormenti dell’adoratore e rimane irraggiungibile:

Tiranna mia
tu non vivi per me
I fou de love
appriesse a te
Amor che a me me fas le feu, la glace, plaisir, dolor
co ch’el vols

È evidente che nei testi di Branduardi un’immagine unica della donna non esiste. Il cantautore ritrae invece numerosi caratteri femminili diversi che secondo lui, sono ovviamente tutti degni di essere cantati. Oltre alla donna debole, tragica de *Gli alberi sono alti* (1975) e la tiranna crudele di *Fou de love* (1994) che ignora i tormenti dell’adoratore, si trovano anche la donna indipendente che lascia il suo amante dopo un anno di incontri¹⁰⁹ e la donna angelica e innocente¹¹⁰. Ovviamente nel repertorio artistico di Branduardi la donna “o è fata o strega”¹¹¹, o è buona o è cattiva. Esiste però anche – ma meno frequentemente – la donna che unisce lati negativi e positivi:

Donna ti voglia cantare
donna la madre, donna la fine
donna sei roccia, donna sei sabbia
e a volte nuvola sei...

¹⁰⁹ *Sotto il tiglio* (1976).

¹¹⁰ *Donna mia* (1975).

¹¹¹ Ho ripreso la dichiarazione di un giornalista fatta sulle donne nel repertorio artistico di Branduardi. L’intervista *Noi & le donne* del 1981 è reperibile online su www.branduardi.org 20.11.09, 12:00.

Donna sei acqua e sei fiamma
donna paura, donna allegria
donna saggezza, donna follia
e a volte nuvola sei...

La donna di *Donna ti voglio cantare* (1979) è piena di contraddizioni e quindi di un carattere più complesso delle donne di solito ritratte da Branduardi. Lei rappresenta anche la donna misteriosa ed enigmatica, caratteristica di alcuni brani dal cantautore lombardo. *La strega* (1979) narra la storia di una ragazza che ha imparato la negromanzia da “uno strano uomo”.

Adesso conosce tutti i misteri della vita:

E l'oro ora lei nella sabbia sa trovare
in lucido argento la cenere mutare...
Un corvo nero sarà, fuoco folletto
se solo lo vorrà
e quando lei canterà farà la luna trasalire.
Quello che c'è da sapere di questo mondo ora sa:
quel che stato già,
tutto quello che sarà.

Anche nella canzone *Tenera nemica* (1994), in cui il cantautore analizza un rapporto padre-figlia, il carattere enigmatico della donna viene tematizzato:

Tu, figlia
piccola mia luna
misteriosa per me...
Sorrisi
ed improvvise lacrime
Silenzi
e sguardi ostinati e allegria

Dato che Branduardi canta quello che non sa¹¹², la donna sembra essere un enigma per lui. È quindi logico che la donna, e soprattutto quella misteriosa, sia una componente frequente e costante nei suoi testi.

5.2.2 La vanità della vita e la gioia di vivere

Altro tema ricorrente nel repertorio artistico di Branduardi è il passare del tempo e la vanità della vita. Afferma anche la studiosa Lüderssen: “das eigentliche große Thema in Branduardis gesamten musikalischen Werk ist die Prekarität des menschlichen Lebens, seine Vergänglichkeit, das Verrinnen der Zeit” (Lüderssen1997:90). Molte delle canzoni del cantautore lombardo trasmettono il senso del tempo che passa come per esempio *Le dodici lune* (1994):

¹¹² È una dichiarazione che riprende spesso. Per esempio: Lüderssen 2002:89.

La luna del ghiaccio
la luna dei fantasmi,
la luna calda del sole che ritorna.
La luna dei fiori
la luna dei germogli
la luna gialla del grano che matura.
La luna del riso
la luna del raccolto
la luna bianca del volo degli uccelli.
La luna grande
la luna delle foglie
la piccola luna del sole che muore.
E la pioggia goccia a goccia
consuma la roccia;
così, notte dopo notte
le dodici lune.

o *La giostra* (1983):

E passano giorni e stagioni,
nel parco la gente cammina,
la banda continua a suonare
là in fondo gira la giostra.

In *Sotto il tiglio* (1976), il racconto di un rapporto amoroso finito serve come spunto per il cantautore lombardo per riflettere non solo sulla fugacità dei piaceri umani ma anche sulla vanità della vita:

Lei con me rimase solo un anno,
ma con oro poi intrecciò le chiome;
e se ne andò: io amavo uno sparviero,
in alto si levò e volò via.
Sempre va a caccia di nubi
il vento, e non può mai fermarsi;
ma la bellezza è ancor più veloce,
troppo lento per lei il vento.
Così è la nostra vita e il mondo:
come vento e nube fugge via.

È del tutto naturale che chi canta della vanità della vita, canta anche della morte. E Branduardi lo fa in varie canzoni come per esempio ne *Il funerale* (1976):

Se viene la sera
compagno non avrai,
da solo farai la tua strada...

I primi versi destano l'impressione che si tratti di un testo molto cupo, è invece un appello a non avere paura. Se muori, ti appaiono prima la faina, e poi il lupo e se non li temi "tu troverai la sorgente/ ritroverai la collina dei giochi/ e là tu deponi il tuo cuore". In *Ballo in fa diesis minore* (1977) la morte appare di persona. Si presenta come "gekrönter Herrscher über die Welt – [...] – vor dem es kein Entrinnen gibt" (Lüderssen 1997:95).

Sono io la morte e porto corona,
io son di tutti voi signora e padrona
e così sono crudele, così forte sono e dura
che non mi fermeranno le tue mura.

Ma anche questo brano finisce in modo meno cupo di quanto ci si potesse aspettare. Infatti, il ballo viene presentato come un metodo per esorcizzare la morte:

Sei l'ospite d'onore del ballo che per te suoniamo,
posa la falce e danza tondo a tondo:
il giro di una danza e poi un altro ancora
e tu del tempo non sei più signora.

Il canto sembra avere lo stesso potere. Ne *La pulce d'acqua* (1977) l'uomo canta per riavere la sua ombra che la pulce d'acqua gli ha rubato per aver maltrattato la natura. Lüderssen fa notare che la musica come mezzo di guarire e di esorcizzare la morte fa parte della concezione musicale di Branduardi (cfr. 1997:94). Questo viene totalmente confermato dal cantautore lombardo in un'intervista del 1981:

[...] Allora la musica torna ad avere una funzione curativa, di soddisfazione interiore, come un tempo era nelle culture primitive che si rifacevano appunto alla magia. [...] La musica è una grande medicina. I bambini cantano contro la paura. La più grande delle paure è la morte. Se la musica sconfigge la morte [...], a maggior ragione la musica è la festa della vita, visto che è l'esorcismo contro la morte. Ecco allora che la musica è libertà, medicina, gioco. (Rossi 1981)

A tal proposito sembra anche interessante il brano *Il poeta di corte* (1977) in cui il protagonista [= il poeta di corte] deve essere ucciso per aver denunciato il “cuore falso” del suo signore. L'ultimo verso rivela la fede del cantautore lombardo “an das den Menschen überlebende Kunstwerk”: “una sola volta non basterà/ che l'avvoltoio divorì il mio corpo/ per far tacere per sempre il mio cuore”. La musica, e l'arte in generale, non esorcizza solo la morte ma la rende anche immortale.

Secondo il cantautore lombardo, la vanità della vita sembra essere proprio la ragione stessa per doversela godere la vita. Infatti, in molte delle sue canzoni la fugacità della nostra esistenza serve come spunto per fare un appello alla gioia di vivere. In *Cogli la prima mela* (1979) si trovano i versi seguenti:

Danzala la vita tua
al ritmo del tempo che va
ridila la tua allegria
cogli la prima mela.

Interrogato sul significato dell'espressione “Cogli la prima mela”, Branduardi dichiara: “Cogli la prima mela vuol dire vivi la vita, non pensare al domani, sappi che oggi hai delle cose da fare e da vivere che domani andranno perse se non le fai subito” (Mancinelli 1979). *Carpe diem* sembra quindi essere la filosofia del cantautore lombardo e non esita a diffonderla. Altro invito a cogliere i momenti belli della vita si trova ne *Il trionfo di Bacco e Arianna* (1994):

Quant'è bella giovinezza
che si fugge tuttavia!
Chi vuol esser lieto, sia:
di doman non c'è certezza.

Si tratta di uno dei canti carnascialeschi composti da Lorenzo de' Medici, detto il Magnifico, che prende spunto dal Carnevale di Firenze in cui si usava travestirsi e andare in giro a cantare ballate. In questo brano, il carro mascherato su cui si trovano uomini e donne travestiti, Bacco e Arianna, i satiretti, le ninfe, tutti giovani e belli diventa simbolo del passare del tempo, della vanità della giovinezza e dell'incertezza della nostra sorte. *Cogli la prima mela* e *Il trionfo di Bacco e Arianna* sono degli inni alla vita, degli inviti a viverla perché esiste ora e qui, perché poi passa e non si sa se ritorna. Altri manifesti della filosofia di *Carpe diem* di Branduardi sono *Domenica e lunedì* (1994): “No, non perdetelo il tempo ragazzi/ non è poi tanto quanto si crede/ date anche molto a chi ve lo chiede/ dopo domenica è lunedì” o *E domani arriverà* (1974): “Bimbo mio non ti voltare/ ogni giorno è come un fiore/ sii gentile nel raccoglierlo/ e vedrai non morirà.”

Branduardi rende la fugacità della nostra esistenza, cioè la nostra più grande paura, una tematica essenziale della sua produzione artistica. La rende però meno minacciosa prendendola come spunto per una vita piena di momenti belli, di gioia e di allegria. Le sue canzoni “vermitteln nach der Devise 'Carpe diem' eine am Genuß [sic!] und an der Freude orientierte Lebensauffassung, die aus der Erkenntnis der Vergänglichkeit allen menschlichen Sterbens und Lebens geboren wird“ (Lüderssen 1997:100).

5.2.3 L'autopresentazione, il rapporto uomo-natura e i bambini

I ritratti femminili, così come la vanità della vita e la gioia di vivere sono i temi più frequenti nel repertorio artistico di Branduardi. In generale, il cantautore lombardo si dedica a temi sempre diversi cosicché non si trovano altri temi costanti nella sua produzione. Naturalmente non mancano le canzoni d'amore – componimento fisso di ogni cantautore – tra cui *Ch'io sia la fascia* (1974), *Tango* (1988) o *La donna della sera* (1994). Quest'ultima canzone rivela una vena ironica del cantautore lombardo che non ci si aspettava e che non concorda veramente con l'immagine del “menestrello”. È una dichiarazione d'amore per una donna non più giovane, scritta da Roberto Vecchioni in un linguaggio non propriamente aulico:

Una tua ruga
bella di stanchezza
di più m'intriga
della giovinezza.
Il seno che pende di più mi dà
dei seni ritti di ben altra età.
Io mi addormento
sopra il tuo sedere
memoria e vanto
di battaglie vere.

Altri temi ricorrenti nella produzione branduardiana sono l'autopresentazione, la natura e il rapporto con i bambini. L'autopresentazione è il tema di una dei primi brani che Branduardi ha messo in musica: le *Confessioni di un malandrino* che si trova nel suo secondo album LA LUNA del 1975. Non si tratta di un testo del cantautore stesso, ma di una ripresa di una poesia del poeta russo Sergej Esenin. Nelle sue parole si ritrova la vita, i valori e la personalità di Branduardi: la sua origine contadina, il suo essere spensierato, lo stretto legame con la natura e gli animali ecc.:

Mi piace spettinato camminare
col capo sulle spalle come un lume,
così mi diverto a rischiarare
il vostro autunno senza piume.

Altro brano in cui Branduardi rappresenta se stesso, o meglio il suo lavoro di cantautore, è *l'Acrobata* (1983). In questa canzone il cantautore lombardo racconta la visione di un acrobata sospeso sull'abisso. Il testo può essere letto come una metafora per il lavoro del cantautore Branduardi "der sich immer auf einer Gratwanderung befindet" (Lüderssen 2001:99):

C'è un uomo là in alto,
cosa fa?
Cammina su di un filo...
Quell'uomo là in alto,
cosa fa?
Cammina su di un filo...
Ad ogni passo un poco più in là
Al limite del vuoto,
Ad ogni passo sempre più in là
Al limite del vuoto...

Certamente, il lavoro dell'acrobata può essere inteso anche come un altro simbolo della precarietà della nostra vita. Molti testi di Branduardi possono essere interpretati in più di un modo. Tutte le interpretazioni sono di ugual valore, ci sono diverse possibilità di avvicinarsi a un testo, il cantautore lombardo stesso continua a dichiarare che ognuno è libero di interpretare i suoi brani come vuole.

Nella produzione artistica di Branduardi gli animali e le piante e tutti gli altri elementi della natura hanno un ruolo essenziale e rivelano lo stretto legame del cantautore lombardo con la natura e una sua vena ecologica (cfr. ibid. 2001:91). Compone sempre nuove canzoni che trattano in modo esplicito dello sfruttamento degli animali e della distruzione della natura da parte degli esseri umani. Mostrano una natura succube dell'uomo. Nel brano *Il dono del cervo* (1976) un cervo prega il suo cacciatore di non ucciderlo enumerandogli che cosa può fare con il suo corpo dopo la sua morte:

“Piango il mio destino:
io presto morirò,
ed in dono allora
a te io offrirò
queste ampie corna
mio buon signore,
dalle mie orecchie
tu potrai bere,
un chiaro specchio
sarà per te il mio occhio,
con il mio pelo
pennelli ti farai;
e se la mia carne cibo ti sarà
la mia pelle ti riscaldierà,
e sarà il mio fegato
che coraggio ti darà.
[...]”

Nella canzone *La cagna* (1981) Branduardi narra la storia di una cagna a cui vengono rubati i cuccioli. La cagna, incapace di comprendere, è sconcertata:

Saliva il sole sul campo gelato
scaldando appena i suoi cuccioli ciechi,
e quando l'uomo poi glieli prese
come per gioco i suoi passi seguì.
Scese la notte ed il ghiaccio richiuse
nell'acqua nera sette cuccioli d'oro,
sopra lo stagno la luna guardava
la cagna bianca che non capiva...

Ultima prova degli interventi sulla natura da parte degli uomini è il brano *Amazzonia* (1990) in cui Branduardi ritrae uno scenario da catastrofe:

È finita la frutta
solo polvere per noi
È finita la frutta
solo cenere negli occhi
[...]
Sono finiti gli alberi
solo polvere per noi
Solo cenere in bocca
Son finiti i gelsomini
Sono finiti gli uccelli
solo polvere per noi
Solo cenere in bocca
Son finiti gli animali
È finito anche il vento
solo polvere per noi
Solo cenere in bocca
Qui è finita anche la pioggia.

Non solo le donne e la natura ma anche i bambini sembrano avere un ruolo essenziale nel repertorio artistico di Branduardi. “Le continue incursioni favolistiche evocano il [loro] mondo”, spesso compaiono come personaggi nelle canzoni¹¹³ e molte volte il cantautore

¹¹³*Ninna Nanna* (1979), *Girotondo* (1981), *La giostra* (1983), *Il primo della classe* (1988), *Il bambino dei topi* (1990) o *L'ultimo giorno del circo* (1998) ecc.

lombardo si rivolge direttamente a loro¹¹⁴. Molte canzoni trattano anche il rapporto genitori – bambini. L'enfasi è spesso sulle gioie e sui dolori dei genitori così nei brani *E domani arriverà* (1974) o *Storia di mio figlio* (1974). Esempio è la canzone *Tenera nemica* (1994):

Figlia, mia cara
come sabbia al sole
sei d'oro...
Tu, figlia
piccola mia luna
misteriosa per me...
Sorrisi
ed improvvise lacrime
Silenzi
e sguardi ostinati e allegria

Un genitore si rivolge a sua figlia che ama molto. Il rapporto tra di loro però non è facile, qualche volta si intendono, qualche volta di meno: “Mi parli/ fiumi di parole e poi/ segreti/ e sogni speranze e timori”. La figlia si presenta come misteriosa e spesso contraddittoria al genitore che malgrado ciò si riconosce molto in lei: Ti guardo/ come mi assomigli/ la rabbia/ la mia stessa malinconia”. L'enfasi della canzone è sul desiderio del genitore che la figlia diventi indipendente: “Mia cara/ prendi le mie ali e vola/ lontano da me”. Questi versi vengono ripetuti tre volte.

Riassumendo si può dire che la produzione branduardiana si caratterizza per una versatilità tematica. Spesso le canzoni trattano esperienze e sentimenti elementari della gente, cioè temi che sono uguali presso tutti i popoli.

5.3 La comunicazione

5.3.1 La lingua

Per quanto riguarda il linguaggio del cantautore lombardo, lo studioso Opitz (2001:22) arriva alla conclusione seguente: “non è mai colloquiale, quotidiano, 'di chi vive oggi', ma è sempre artistico, a volte magari artificioso.” È vero che la produzione branduardiana è ricchissima di costruzioni sintattiche elaborate. Il cantautore lombardo ha l'abitudine di stravolgere le sequenze sintattiche delle sue frasi usando l'anastrofe, “figura retorica che consiste nel mutamento dell'ordine consueto delle parole all'interno della frase” (Zingarelli 2003:91), o l'iperbato, “figura retorica che consiste nella separazione di due parole normalmente in stretto legame sintattico all'interno di una frase, interponendo altri membri della medesima” (ibid. 943). Così dà un carattere molto aulico ai suoi brani. Esempio è la canzone *La luna* (1975)

¹¹⁴ *E domani arriverà* (1974), *Canzone per Sarah* (1976) o *La serie dei numeri* (1976).

in cui Branduardi narra la storia della luna che decide di visitare il mondo e che là vive una cattiva sorpresa:

E sorpresa fu
che la bianca distesa
non fosse neve...
Eran solo sassi
e i piedi si ferì,
piangendo di nascosto, lei fuggì...
Affrontare il mondo
a piedi nudi non si può,
e dall'alto a guardarlo lei restò...
E sorpresa non è più
che la bianca distesa
non sia neve...

Le inversioni sintattiche rivelano l'amore del cantautore lombardo per la poesia. Altri esempi si trovano nel brano *Ballo in fa diesis minore* (1977):

Sono io la morte e porto corona,
io son di tutti voi signora e padrona
e così sono crudele, così forte sono e dura
che non mi fermeranno le tue mura.

e nel brano *La raccolta* (1979):

Passato è il tempo della raccolta
la calda estate finita è già
e curiosa ancora tu
ti chiedi chi ti coglierà...

In questi due brani Branduardi fa uso del chiasmo, “figura retorica che consiste nella disposizione in modo incrociato o speculare dei membri corrispondenti di una o più frasi” (ibid. 353). Se si analizzano con cura le costruzioni sintattiche usate del cantautore lombardo, si possono però anche trovare delle strutture tipiche del parlato come le topicalizzazioni

Alla fiera dell'est, per due soldi
un topolino mio padre comprò...¹¹⁵,

le dislocazioni

"La sua bocca" pensò "la farò con il fiore"¹¹⁶

o le frasi scisse:

È la pulce d'acqua
che l'ombra ti rubò¹¹⁷

Sono persino abbastanza frequenti. Si deve però constatare che sorprendentemente non sembrano colloquiali. L'uso della forma della favola e del passato remoto sembrano in grado di annullare il carattere colloquiale dei brani.

¹¹⁵ *Alla fiera dell'est* (1976).

¹¹⁶ *Per creare i suoi occhi* (1974).

¹¹⁷ *La pulce d'acqua* (1977).

Al contrario dello studioso Opitz, non posso constatare “una predilezione per i registri linguistici abbastanza alti” (Opitz 2001:23). È vero che Branduardi non fa mai uso di espressioni colloquiali, popolari o volgari e che quindi la sua lingua è lontana da quella dei giovani. Le sue parole però non sono particolarmente raffinate, il suo lessico è per di più semplice e appartiene all’italiano standard. Risulta particolare solo perché il cantautore lombardo mette in musica delle favole. I campi semantici di cui fa uso sono quindi diversi da quelli degli altri cantautori, i suoi testi brulicano di animali, di piante e di altri elementi della natura come i laghi, i boschi, le nuvole, le stelle ecc. Nel suo articolo sul cantautore lombardo un giornalista italiano osserva: “La favola è sempre metafora della realtà, è un modo di raccontare la verità **senza ricorrere a parole troppo usate**” (Caporale 1977).

Parlando della lingua, non si devono dimenticare i testi di Branduardi redatti – a metà o completamente – in un italiano antico come alcuni brani dell’album INFINITAMENTE PICCOLO del 2000 come il *Cantico delle Creature*, *Divina Comedia*, *Paradiso canto XI* o *Audite poverelle* (2000):

Audite poverelle, dal Signor vocate
 Ke de multe parte et provincie
 Sete adunate,
 Audite poverelle, dal Signor vocate
 Vivete sempre en veritate
 Ke in obedientia moriate.

Si trova anche una poesia di Catullo in latino nel repertorio musicale del cantautore lombardo, *Ille mi par esse ...* (2003), come un testo redatto in varie lingue (italiano, spagnolo, francese, inglese) e dialetti (come per esempio il napoletano), un vero esperimento di lingue: *Fou de love* (1994): “Loviente sangue/ mit you por sempre/ e tu non pienze a me.”

Non si può osservare una struttura regolare e fissa nelle canzoni di Branduardi. Già a prima vista i testi si differenziano notevolmente gli uni dagli altri: ce ne sono alcuni molto lunghi¹¹⁸, alcuni molto brevi¹¹⁹. Anche le forme delle canzoni variano, si trovano i dialoghi, i monologhi, le poesie o piccole favole. Evidente è la frequenza di canzoni di carattere enumerativo o accumulante che sono spesso ricchi di concetti antonimi. Esempari per quello appena detto sono *Re di speranza* (1974):

Re del suono e del silenzio,

Donna ti voglio cantare (1979):

Donna sei acqua e sei fiamma

o *Si può fare* (1993):

¹¹⁸ *La serie dei numeri* (1976), *Il libro* (1983), *Domenica e lunedì* (1994) ecc.

¹¹⁹ *Eppure chiedilo agli uccelli* (1974), *La cagna* (1981), *Tango* (1988) ecc.

Puoi giocare, lavorare
odiare, poi amare.

Per quanto riguarda l'uso dei tempi non si possono fare osservazioni particolari salvo un utilizzo frequente del passato remoto. Il passato remoto si trova soprattutto nelle canzoni degli album iniziali quando Branduardi metteva in musica molte favole, per poi sparire quasi completamente a partire degli anni Ottanta quando il cantautore lombardo si dedica sempre di più a "Themen allgemeinerer Natur" (Lüderssen 1997:88). Un'eccezione e un ritorno all'uso del passato remoto rappresenta l'album *INFINITAMENTE PICCOLO* del 2000 dedicata alla vita di San Francesco d'Assisi.

Riassumendo, la lingua di Branduardi si presenta quindi come un misto di un lessico semplice e costruzioni sintattiche elaborate. Queste ultime danno un carattere poetico e aulico alla sua opera sottolineato da un uso frequente del passato remoto. Anche l'uso del congiuntivo nelle frasi indipendenti per esprimere un desiderio, un dubbio o un invito confermano il carattere poetico delle canzoni: "Ch'io sia la fascia che la fronte ti cinge"¹²⁰, "Che lui si salva o vada perduto/ e mai più non ritorni da me"¹²¹ o "Chi vuol esser lieto, sia:/ di doman non c'è certezza"¹²². Si deve però notare che, dopo aver abbandonato i toni fiabeschi degli inizi, il carattere poetico dei testi di Branduardi è sempre meno presente, fino quasi a non comparire più.

5.3.2 Lo stile

Tipiche della produzione di Branduardi sono le favole e le leggende che mette in musica, non sono però creazioni sue ma interpretazioni libere di favole e leggende di tutto il mondo. Con i suoi testi il cantautore lombardo crea un mondo fiabesco in cui la natura, animata da piante e animali, ha un ruolo essenziale. Così introduce gli ascoltatori in atmosfere misteriose che evocano un lontano passato (cfr. Baldazzi 1991:192). Esemplici sono tra l'altro gli album *LA LUNA* (1975) e *ALLA FIERA DELL'EST* (1976). Mentre nel primo il protagonista è la natura (il lago, il fiume, gli alberi, il fiore ...), nel secondo sono gli animali (il topo, gli aironi, la farfalla, il cervo ...). Sono la natura e gli animali che si muovono accanto agli uomini e che metaforicamente illustrano la verità. Come per esempio il topo di *Alla fiera dell'Est* (1976) che viene mangiato dal gatto per illustrare "l'eterno tema dell'oppressione del debole da parte del più forte" (ibid. 193). Si deve però notare che nel corso del tempo Branduardi si allontana

¹²⁰ *Ch'io sia la fascia* (1974).

¹²¹ *Ninna Nanna* (1979).

¹²² *Il trionfo di Bacco e Arianna* (1994).

dai toni favolistici e fiabeschi così tipici dei suoi inizi, senza però abbandonarli completamente.

Si trovano anche elementi medievali nei testi di Branduardi, sono però più rari di quanto ci si potesse aspettare da un cantautore detto “il menestrello”. La donna angelica e la donna irraggiungibile sono i temi di alcune canzoni come *Donna mia* (1975), *Colori* (1979) o *L'uomo e la nuvola* (1976), in altre appaiono i cavalieri (*Il signore di Baux* 1979, *I tre mercanti* 1981) e le streghe (*La strega* 1979, *La nascita di un lago* 1977) e alcuni testi come per esempio *Sotto il tiglio* (1976) si basano su fonti medievali.

Caratteristico del repertorio artistico di Branduardi è l'uso di simboli e metafore che evocano in modo sottile la realtà: la nuvola rappresenta la donna irraggiungibile¹²³, la giostra illustra il passare del tempo¹²⁴ e il vino di Shiraz che Laila nasconde nella sua bocca sta per la sua bellezza, mentre il cobra che porta nel cuore sta per la sua pericolosità¹²⁵. I testi del cantautore sono anche ricchi di anafore

Pioggia...sento che viene
Pioggia batte sui vetri
Pioggia cade su di me
Pioggia...scende dentro me,

assonanze

E la pioggia goccia a goccia
consuma la roccia

e allitterazioni

il volto si velò
e fino in fondo al cielo camminò.

Tutti questi mezzi stilistici rivelano l'amore di Branduardi per la poesia che spesso mette in musica. *Le confessioni di un malandrino* (1975) o *La cagna* (1981) si basano su delle poesie del poeta russo Sergej Esenin. In alcune canzoni dell'album PANE E ROSE (1988), il cantautore lombardo gioca con i versi dell'autore turco Nazim Hikmet¹²⁶. Sull'album ALTRO E ALTROVE (2003) si trovano altre poesie: una latina di Catullo (*Ille mi par esse ... Un dio mi pare*), una giapponese (*L'ambasciata di Shiragi*), una popolare araba (*Lo straniero*) ecc. Inoltre Branduardi ha messo in musica un canto carnascialesco di Lorenzo de Medici (*Il trionfo di Bacco e Arianna* 1994), una poesia della Divina Commedia di Dante Alighieri (*Divina Commedia Paradiso Canto XI* 2000) e una ballata del poeta romantico John Keats

¹²³ *L'uomo e la nuvola* (1976): “Lui l'amò/ come la vide/ così bianca e inafferrabile ...”

¹²⁴ *La giostra* (1983).

¹²⁵ *Laila, Laila* (2003).

¹²⁶ *L'albero, Benvenuta, donna mia, Tango e Profumo d'arancio*.

(*La bella dama senza pietà*). Infine è da nominare l'album BRANDUARDI CANTA YEATS pubblicato nel 1986, in cui il cantautore lombardo riprende dieci liriche del poeta irlandese.

Frequentemente Branduardi si ispira anche a temi religiosi. In *Eppure chiedilo agli uccelli* (1974) recita una frase tratta dal libro di Giobbe, nei brani *Il Ciliegio* (1977), *Storia di mio figlio* (1974) e *Giovanna d'Arco* (1994) personaggi biblici e santi sono i protagonisti¹²⁷. Non sono però gli aspetti religiosi in senso stretto che interessano il cantautore lombardo, ma le tematiche umane. In *Storia di mio figlio* l'enfasi è sulle gioie e i dolori di una madre nel rapporto con suo figlio (cfr. Opitz 2001:78), *Giovanna d'Arco* racconta la storia di una ragazza straordinaria, non di una santa (cfr. ibid. 80) e il racconto del brano *Il Ciliegio* si focalizza sì sul miracolo ma anche sulla tensione umana tra il vecchio Giuseppe geloso e la bella e giovane Maria (cfr. ibid. 79). Branduardi quindi parte da temi religiosi per illustrare sentimenti, relazioni e storie umane. Non stupiscono quindi le ragioni per cui il cantautore lombardo ha deciso di dedicare un intero album, INFINITAMENTE PICCOLO (2000), alla vita e agli scritti di San Francesco d'Assisi, un Santo che “non smette di essere uomo” e “che sceglie la gioia di vivere”¹²⁸.

Come si vede, tutta l'opera di Branduardi si basa su una ricerca costante e fruttuosa di tradizioni e fonti dell'eredità culturale di tutto il mondo. Si deve a lui e a sua moglie, la riscoperta di leggende popolari di varie parti del mondo e di grandi poeti quali William Butler Yeats e Sergej Esenin. Si deve però notare che il cantautore lombardo non riprende quasi mai direttamente le sue fonti, si tratta piuttosto di rielaborazioni o evocazioni libere. A tal proposito la studiosa Caroline Lüderssen constata: “Sie [= seine Arbeitsweise] besteht vor allem darin, alles Vorgefundene nicht willkürlich, aber spielerisch zusammenzufügen und dabei nicht auf eine Einheit des Stils zu achten. Trotzdem gelingt es ihm durch diesen *pasticcio*, eine unverkennbare eigene Handschrift zu entwickeln“ (Lüderssen 1997:88). Un esempio della tecnica del *pasticcio* e del carattere giocoso di Branduardi è la canzone *Sotto il tiglio* del 1976. A prima vista sembra solo una citazione abbreviata dell'originale medievale, *Under der linden* del minnesinger tedesco Walther von der Vogelweide:

¹²⁷ *Il ciliegio*: la vergine Maria e San Giuseppe, *Storia di mio figlio*: San Elisabetta, madre di San Giovanni Battista.

¹²⁸ Branduardi *Perché canto San Francesco* nel booklet del CD INFINITAMENTE PICCOLO reperibile in Opitz 2001:8.

<p>Sotto il tiglio, là nella landa, là dov'era il nostro letto, voi che passate potrete vedere come rompemmo fiori ed erba. Davanti al bosco cantava l'usignolo E di fiori lei fece un giaciglio.</p>	<p>Under der linden / an der heide, dâ unser zweier bette was, dâ muget ir vinden / schône beide gebrochen bluomen unde gras. vor dem walde in einem tal / [...] /schône sanc diu nahtegal. [...] Dô hete er gemachet /[...] von bluomen eine bettestat.</p>
<p>Riderà chi passi per di là guardate com'è rossa la sua bocca. Sotto il tiglio, là nella landa, noi rompemmo fiori ed erba, dalle rose potrete vedere dove io posai la testa. Se saprete che lei era con me questo non sarà certo mai vergogna, era lei la donna che volevo per essere chiamato col mio nome.</p>	<p>des wirt noch gelachet [...] kumt iemen an daz selbe pfat. seht wie rôr mir ist der munt. bî den rôsen er wol mac [...] merken wâ mirz houbet lac. Daz er bî mir læge, wespe ez iemen (nu enwelle got!), so schamte ich mich. [...]¹²⁹</p>

È però cambiato il punto di vista – non è la donna a raccontare il rapporto amoroso, ma l'uomo – come l'atteggiamento verso il rapporto amoroso: mentre la donna del testo originale si vergognerebbe se qualcuno lo sapesse, la donna della ripresa branduardiana non lo farebbe. Per di più, Branduardi ha aggiunto un finale diverso, ispirata dal *Falkenlied* del minnesinger tedesco der von Kûrenberg. In questa canzone una donna rimpiange la perdita del suo falcone, simbolo dell'amante fedele:

Ich zôch mir einen valken mêre danne ein jâr.
dô ich in gezamete, als ich in wolte hân,
und ich im sîn gevidere mit golde wol bewant,
er huop sich ûf vil hôhe und floug in anderiu lant.¹³⁰

Il cantautore lombardo combina quindi due testi, l'uno parlando delle gioie amorose, l'altro della perdita d'amore, arrivando così “a una riflessione sulla fugacità dei godimenti umani [...]” (Opitz 2001:46):

Lei con me rimase solo un anno,
ma con oro poi intrecciò le chiome;
e se ne andò: io amavo uno sparviero,
in alto si levò e volò via.
Sempre va a caccia di nubi
il vento, e non può mai fermarsi;
ma la bellezza è ancor più veloce,
troppo lento per lei il vento.
Così è la nostra vita e il mondo:
come vento e nube fugge via.

Spesso si è rimproverato a Branduardi di scrivere solo testi manieristici e suggestioni senza nessun messaggio, cioè di non essere impegnato. Scrivono per esempio gli studiosi Ankli e Burri nel „Cantautore Republic“: “Vom Baum der Erkenntnis will Angelo Branduardi aber

¹²⁹ www.deutschelyrik.de 18.01.10, 17:00.

¹³⁰ www.minnesang.com 18.01.2010, 17:00.

nicht viel wissen, er singt seinem Publikum lieber ungetrübte Märchenlieder vor, die von paradiesischen Stimmungen berichten“ (Ankli/ Burri 1958:79). E più avanti si legge: „Wo diese [= i cantautori] sich konkret oder in persönlichen Stilisierungen mit der Gegenwart auseinandersetzen und den Belcanto-Schlager zum Autorenlied verwandeln, enthielt Branduardi sich inhaltlich konsequent des Bezuges zur (eigenen und weiteren) Gegenwart“ (ibid.). Che l’opera di Branduardi viene generalmente fraintesa, ha cercato di dimostrare la studiosa Lüderssen dichiarando:

Denn es handelt sich bei seinen Texten keineswegs um schlichte Darstellungen einer heilen Welt, einer unberührten Natur und des noch intakten Verhältnisses des Menschen zu ihr. Wohl aber drehen sie sich um elementare Erfahrungen des Menschen – Liebe, Haß [sic!], Leben, Tod (vor allem dieses) –, die in Rückbindung an überlieferte Traditionen musikalisch gestaltet werden. (Lüderssen 1997:88 seg.)

E anche il cantautore lombardo stesso non crede di scrivere solo testi manieristici senza nessun messaggio. In un’intervista del 1975 dichiara: “[...] non credo assolutamente che quello che canto sia lontano dalla realtà. [...] Per chi mi vuol capire, le cose che scrivo sono aderentissime al mondo di oggi. La favola come lo è quella di Anderson, di La Fontaine, di Grimm, è la forma più decisa, più vera di realtà” (Rivieccio 1975). La verità è che le canzoni del cantautore lombardo non hanno niente a che fare con l’impegno politico, sociale ed emozionale tipico delle generazioni del ’68 e del ’78. È altrettanto vero che a prima vista i brani di Branduardi non sembrano altro che semplici suggestioni liriche. Dopo un’analisi più profonda si può però constatare che trattano le esperienze e i sentimenti quotidiani ed elementari degli uomini di tutto il mondo. La rielaborazione di fonti diverse serve al cantautore lombardo “allgemeingültige Botschaften auf einen zeitlosen Nenner zu bringen“ (Ankli/ Burri 1985:79). I suoi testi sono quindi meditazioni sulla *conditio humana* in generale.

5.3.3 La musica

Branduardi è dotato di una formazione musicale completa, da giovane impara infatti a suonare il violino, uno strumento che lo accompagnerà per tutta la sua carriera. Il futuro “menestrello” vuole diventare concertista, ha il talento, però per ragioni di salute – soffre di una grave malattia polmonare – deve abbandonare questo sogno. A lungo la musica classica determina la vita di Branduardi. Solo molto tardi, nel 1967 quando esce l’album *Sergeant Peppers* dei Beatles, scopre che esistono anche altri generi musicali per questo il cantautore afferma di non avere una cultura rock e pop. La sua passione è la musica etnica, in particolare quella gotico-medioevale. Verso i diciott’anni inizia a suonare la chitarra e a comporre le sue prime musiche. Durante la sua carriera impara poi a suonare anche altri strumenti come il flauto, il

piano, il liuto, il salterio tedesco ecc. Il cantautore lombardo è appassionato di strumenti antichi, poco usati e se possibile li suona lui stesso.

Quando Branduardi inizia a pubblicare album, è soprattutto la sua musica, lontana dai ritmi e suoni pop in voga, che attira l'attenzione del pubblico e dei critici (cfr. Lüderssen 1997:86). Da loro viene spesso considerata come medievale, opinione che contribuisce a creare il mito del menestrello, gli elementi veramente medievali sono però pochi. In realtà gli arrangiamenti musicali consistono “in una miscellanea di elementi pop e folclore, a volte con l'aggiunta di componimenti barocche [sic!] o della musica classica” (Opitz 2001:10). Questo viene confermato dalla studiosa Lüderssen che individua la polistilistica come una caratteristica del repertorio musicale di Branduardi. Secondo lei, l'elemento costitutivo è però il folclore che si rivela soprattutto nell'uso di strumenti come “die sardischen Launeddas, schottische Sackpfeife, Panflöte, keltische Harfe, Okarina, Balalaika, indische Sitar, 12saitige Gitarre, Zither, Mundharmonika, Akkordeon, Bongotrommeln, griechische Buzuki” (Lüderssen 1997:89). L'elenco di strumenti che si trovano nella produzione artistica di Branduardi mostra che musicalmente il cantautore lombardo si lascia ispirare da tutte le epoche e da tutti i popoli. Si riferisce quindi non soltanto al folclore italiano ma anche a quello internazionale. Per questo la tecnica del pasticcio non caratterizza solo la sua musica ma anche i suoi testi¹³¹. Chiaramente la musica di Branduardi non rimane la stessa nel corso del tempo, così la studiosa Lüderssen fa notare:

Zwei Dinge sind in Branduardis Werk auffällig: die Vielfalt der eingesetzten Folkloreelemente nimmt kontinuierlich ab, d.h. die einzelnen Lieder eines Albums beginnen einander immer mehr zu ähneln, und die folkloristischen Elemente werden dort, so sie noch eingesetzt werden, durch Pop-elemente kontaminiert – E-Gitarren, Rhythmus-Gitarre usw. Eine Art „Streicherpop“ wird immer häufiger [...]. (Lüderssen 1997: 87)

Per quanto posso giudicare io, lo sviluppo in direzione pop continua negli album usciti dopo il 1997, cioè INFINITAMENTE PICCOLO (2000), ALTRO E ALTROVE (2003) e SENZA SPINA (2009). Però non vedo questo sviluppo in modo così negativo come la studiosa. Il cantautore lombardo continua a comporre belle musiche e anche il pubblico gli dà largamente ragione, si veda per esempio il gran successo di INFINITAMENTE PICCOLO. Anche se dal punto di vista musicale sembra che Branduardi si orienti più ad arrangiamenti più commerciali, non smette di fare progetti coraggiosi, come per esempio mettendo in musica la vita di un santo. Branduardi non si è quindi trasformato in un personaggio che rincorre il facile consenso nonostante le sue sperimentazioni nell'ambito musicale siano divenute più rare. Inoltre, non si deve dimenticare la serie FUTURO ANTICO, in cui il cantautore lombardo continua le sue ricerche musicali.

¹³¹ Vedi: 5.3.2 Lo stile.

Per lo sviluppo e la ricerca musicali di Branduardi, risulta difficile definirlo cantautore, o almeno solo cantautore. Gli studiosi Deregibus e Recupero lo descrivono per esempio come “una figura a metà fra quella del musicista e del cantautore” (Deregibus/ Recupero 2006:71). E il critico musicale Gino Castaldo lode la sensibilità musicale del cantautore lombardo come la sua maggiore forza: “La ricerca si è sempre più spinta verso territori musicali aperti, espansi, verso atmosfere ipnotiche ed eteree. Così l’antico arcadico menestrello di un tempo si è trasformato in un sofisticato produttore di suoni” (Castaldo 1990). Anche per Branduardi stesso la musica è molto importante, nasce per di più prima del testo. Alla domanda se certi suoi brani non denotino una ricerca esclusivamente estetica, formale o fonetica, il cantautore risponde:

È proprio così; io sono un esteta, in fondo. Vedi, ogni nota mi suggerisce una sillaba o una lettera; il “DO” la “A”, ad esempio. Da questo io risalgo alle parole delle mie canzoni. Ogni pezzo mio nasce con un’idea musicale che sorge contemporaneamente ad una idea fonetica e si sviluppa parallelamente a questa [...]. (Rivieccio 1975)

Non si può però affermare che nella produzione branduardiana i testi siano meno importanti degli arrangiamenti musicali. Infatti la studiosa Lüderssen obietta:

Das Bild wäre allerdings schief, wollte man behaupten, Paolo Conte, Lucio Dalla oder Edoardo Bennato gehe es bei ihren Liedern hauptsächlich um die Texte, also vereinfacht gesagt, um die Botschaften; sie sind Vollblutmusiker, und die Qualität dieser Kompositionen liegt gerade in jenem Zauber der “arte mista” in der Text und Musik zusammen entstehen, wie es für die Populärmusik üblich ist. (Lüderssen 1997:86)

Per chi non ha una formazione musicale come me, gli arrangiamenti di Branduardi sembrano per di più orecchiabili e molto dolci. Spesso le sue canzoni ricordano delle ninne nanne o delle filastrocche come per esempio *Alla fiera dell’est* (1976), *La pulce d’acqua* (1977), *Laila, Laila* (2003) ecc. Talvolta i ritmi sono in grado di ingannare l’ascoltatore che non conosce bene l’italiano, sono allegri e suggeriscono ambienti spensierati mentre i testi trattano temi seri come la morte e la vanità della vita come mostrano per esempio *Il vecchio e la farfalla* (1976) o *La pulce d’acqua* (1977). La produzione musicale di Branduardi è ampia e svariata. Si trovano ballate lente (*La luna* 1977, *La favola degli aironi* 1976, *Tango* 1988) come anche brani più ritmati (*Cogli la prima mela* 1979, *Cercando l’oro* 1983, *Domenica e lunedì* 1994). L’uso di strumenti antichi, poco usati e il pasticcio di musiche diverse creano un’atmosfera misteriosa ed enigmatica che sottolineano il mondo favolistico, medievale, fantastico spesso descritto nei testi. La voce del cantautore lombardo è molto particolare. È alta per un uomo, non è mai aggressiva ma sempre dolce. È sicuramente raffinata, può però sembrare leziosa e manca di forza espressiva.

Quello che si può dire con certezza è che la musica di Branduardi è insolita, non facile e non commerciale, ma per questo anche particolare e unica. Quindi il cantautore lombardo

rappresenta non solo testualmente ma anche musicalmente “un caso a parte” nella cerchia dei cantautori italiani.

5.4 Conclusioni didattiche

Se gli allievi scelgono di lavorare su Branduardi, figura atipica nel panorama musicale italiano e personaggio commerciale certo non facile, l'insegnante può essere certamente contento. L'opera di Branduardi offre tanti spunti interessanti per l'insegnamento e si rivela utile per arricchire l'insegnamento dell'italiano. La lingua utilizzata dal cantautore lombardo è corretta, la sua voce è per di più chiara e quindi abbastanza facile da capire e il suo repertorio artistico è ricco di storie e racconti coerenti e concreti. Con un po' d'aiuto quindi, la maggior parte delle canzoni sono di facile interpretazione. Che quasi la metà dell'opera di Branduardi siano delle favole o storie di influsso medievale non è uno svantaggio dato che il medioevo come la fantasy godono di una gran popolarità tra la gente e anche tra i giovani: fenomeno questo confermato dai tanti libri e film (cfr. Opitz 2001:35). Inoltre, in Branduardi “le favole sono metafore della realtà”, quindi i contenuti possono sempre essere legati a temi attuali o alla vita quotidiana degli allievi.

Le canzoni del cantautore lombardo si adattano bene all'elaborazione del vocabolario di base della lingua italiana. Tra i campi semantici che possono essere trattati nei corsi, ci sono gli animali, le piante, le parti del corpo, i colori, le stagioni ecc. A tal proposito, vale la pena menzionare i brani di carattere enumerativo o accumulante che spesso si caratterizzano da molti antonimi che si rivelano molto utili per elaborare il lessico. Un esempio è il brano *Si può fare* (1993) che “contiene più di 50 forme verbali diverse, tutte all'infinito” (Costamagna 1996:347). La studiosa Costamagna propone come possibili esercizi “la ricerca di forme usate nella canzone con funzione antonimica [...] o la derivazione della forma sostantivale da alcuni verbi, o la ricerca di quei verbi che indicano, ad esempio, il movimento [...]” (ibid. 348).

Anche dal punto di vista grammaticale il repertorio artistico di Branduardi offre molte possibilità. Si adatta bene a elaborare tutti i tempi dell'italiano, soprattutto il passato remoto¹³². Anche il “che relativo” può essere trattato mediante le canzoni del cantautore lombardo dato che sono ricche di frasi relative (112). Esempi sono *Alla fiera dell'est* (1976) “E venne il gatto, che si mangiò il topo/ che al mercato mio padre comprò” o *La favola degli aironi* (1976) “È la/ che la terra si è chinata/ a raccogliere ogni cosa/ che il tempo ha abbandonato/ lasciato dietro sé”.

¹³² Per esempio *La luna* (1975), *Alla fiera dell'est* (1976), *La lepre nella luna* (1977) ecc.

Anche i temi si rivelano spunti utili per la conversazione e la scrittura. Le canzoni di Branduardi si adattano anche a introdurre discussioni, giochi di ruolo, saggi ecc. Gli allievi possono per esempio riflettere su che cosa significa la gioia di vivere e il concetto di *carpe diem* per loro. In questo modo si ha la possibilità di parlare o scrivere sul tempo libero, sui passatempi, sul significato del lavoro ecc. Un altro argomento interessante e attuale potrebbe essere il rapporto uomo-natura. Sulla base di canzoni come *Il dono del cervo* (1976), *La cagna* (1981) e *L'Amazzonia* (1990), si potrebbe riflettere sulla distruzione e lo sfruttamento della natura da parte degli esseri umani, sulla protezione dell'ambiente o sul cambiamento climatico. Si offrono però molte altre possibilità didattiche sulla base dell'opera di Branduardi. Che molte delle canzoni del cantautore lombardo siano delle storie, delle favole o delle descrizioni di situazioni e sentimenti concreti è un vantaggio didattico da menzionare perché gli esercizi che ne scaturiscono sono numerosi e vari. Gli allievi possono riscrivere una canzone e darne un'interpretazione loro, la donna di *Donna ti voglio cantare* (1979) può per esempio diventare un uomo da criticare in una canzone intitolata *Uomo ti voglio criticare*. Per di più, possono inventare delle favole o continuare i primi versi di un testo. Si adatterebbe bene per esempio *Il vecchio e la farfalla* (1976). Gli allievi ricevono la prima strofa "La grande quercia/ che da sempre vegliava/ come un custode al confine del prato/ lo vide un giorno apparire da lontano/ un vecchio uomo dal passo un po' lento" e poi devono continuare. Le canzoni che contengono dei dialoghi possono essere utilizzate per un'interpretazione orale davanti alla classe. Altri brani, redatti in forma di monologo o lettera, possono anche servire come spunto per un dialogo, si adattano però altrettanto a scrivere una risposta. Si pensi per esempio al brano *Tenera nemica* (1994) in cui un padre canta le gioie e i problemi dell'essere genitore. La canzone potrebbe servire per esempio come spunto per un gioco di ruolo in cui genitori e bambini litigano su un qualsiasi problema.

L'opera di Branduardi si rivela anche molto utile per trattare le figure retoriche come le metafore, i simboli, le anfore ecc. Per di più, tante canzoni si adattano a "anknüpfen" ad altre materie o altre conoscenze. Parlando del medioevo, degli strumenti antichi, delle fonti letterarie o dei Santi si può anche insegnare un po' la storia, la musica, la letteratura o la religione.

Riassumendo, posso solo ripetere che si può essere soddisfatti se gli allievi scelgono di trattare le canzoni di Branduardi anche se certamente, la sua opera non si adatta a lavorare su un linguaggio autentico, colloquiale. Bisogna comunque tener presente che le costruzioni sintattiche spesso molto elaborate che si usano nella poesia e in certe canzoni, non si trovano

nell'italiano standard, sia orale che scritto. Ma questi due punti non sono dei veri problemi, ma solo aspetti da prendere in considerazione.

6 Il confronto e la seguente unità didattica

Se si paragonano Vasco Rossi e Branduardi, sembra che non si possano trovare personaggi più differenti. Nati a soli due anni di differenza, si sono sviluppati in modo completamente diverso. L'uno è un rocker a tutti gli effetti con "una vita piena di guai" amato dal popolo italiano come nessun altro cantautore. L'altro è "un menestrello" molto impegnato sul piano musicale, un personaggio non facile dal punto di vista commerciale ma con molto successo all'estero. Tutti e due, a modo loro dei miti. Anche a livello testuale¹³³, si trovano molte differenze: mentre Vasco Rossi ha una forte vena ironica e provocatoria, Branduardi ha uno stile allegorico e metaforico. Il cantautore modenese descrive soprattutto delle sensazioni che sembrano parte di un discorso. Il cantautore lombardo invece, mette in musica delle favole o delle poesie che contengono dei messaggi universali. Il primo "canta come parla", in quanto i suoi testi si caratterizzano da un linguaggio molto colloquiale. Il secondo invece, amante delle poesie, inserisce nei suoi testi molte costruzioni elaborate.

Il confronto tra i due cantautori porta alle seguenti conclusioni didattiche:

- Da un punto di vista tematico, tutti e due i cantautori sembrano interessanti per l'elaborazione in classe. Vasco Rossi canta sensazioni condivisibili dagli allievi. Branduardi invece, potrebbe piacere agli allievi che amano il medioevo, il fantasy e la poesia. Se si vuole trattare la cultura e la società dell'Italia, si deve però riconoscere che i brani di Vasco Rossi si adattano un po' meglio. Infatti, tutti e due i cantautori cantano per la maggior parte temi generali, non tipici dell'Italia. Ma più che Branduardi, Vasco Rossi tematizza contenuti che possono essere messi in relazione con lo sviluppo socio-culturale italiano.
- Per quanto riguarda la lingua, quella di Branduardi è certamente quella più corretta. Però non è questo il punto che conta come ho già accennato durante il mio lavoro¹³⁴. Infatti, per quanto riguarda il lessico, le costruzioni sintattiche, l'uso dei tempi ma anche lo stile dei cantautori, i brani di Vasco Rossi si adattano all'elaborazione della

¹³³ Certo ci sono anche molte differenze sul piano musicale, che però non mi sembrano importanti per le conclusioni didattiche. Deve essere chiaro che l'ascolto di una canzone "presenta maggiori difficoltà di percezione, legate soprattutto alla presenza della musica" (Costamagna 1992:XIV) e che quindi si devono aiutare gli allievi a comprendere il testo per non suscitare in loro un sentimento di frustrazione.

¹³⁴ Un brano di Vasco Rossi che contiene delle costruzioni sgrammaticate potrebbe per esempio esser corretto dagli allievi.

lingua parlata, mentre i testi di Branduardi, soprattutto quelli della fase iniziale, offrono spunti diversi per trattare la lingua scritta.

Si può quindi concludere che i testi di Vasco Rossi si adattano meglio a conoscere la cultura italiana che quelli di Branduardi. Quanto allo sviluppo della competenza linguistica¹³⁵, le canzoni di entrambi si adattano per elaborare ogni tipo di competenza. Importante è solo prendere i loro testi come spunti per un'elaborazione didattica, e non come esercizi già pronti da eseguire. Un modello di un'unità didattica che prende in considerazione tutto questo, è quello di Lidia Costamagna (1992). Si suddivide in tre parti: la fase iniziale, la fase di rinforzo e la fase di espansione.

La fase iniziale prevede l'ascolto della canzone e serve soprattutto a comprendere il testo della canzone scelta. Si possono preparare domande del tipo vero/falso o domande referenziali o inferenziali. Nella fase iniziale gli allievi sono invitati a intervenire sempre più attivamente. Si deve però fare attenzione a non sovraccaricarli per non suscitare in loro un sentimento di frustrazione.

Dopo la fase iniziale segue la fase di rinforzo che mira a controllare e consolidare strutture grammaticali e competenza lessicale. Gli esercizi previsti prendono spunto dalle costruzioni e dalle parole della canzone scelta e vengono scelti o adattati a secondo delle esigenze didattiche del momento. Gli esercizi grammaticali comprendono esercizi di flessione, di completamento, di trasformazione ecc. Gli esercizi lessicali invece prevedono l'uso dei modi di dire, dei suffissi e dei prefissi, delle interiezioni, dei mezzi retorici ecc. In questo modo gli allievi hanno la possibilità di riflettere sui possibili registri della lingua, le varietà dell'italiano, la relazione semantica tra le parole o la formazione delle parole. Se la canzone offre le possibilità necessarie, la fase di rinforzo può anche prevedere esercizi che riguardano la pronuncia e l'ortografia.

La fase finale è la fase di espansione in cui gli allievi sono invitati a utilizzare quello che hanno appena imparato in altri contesti. La fase di espansione si svolge sia a livello della lingua parlata, che a livello della lingua scritta e può comprendere diversi esercizi: letture, discussioni, giochi di ruolo, saggi, ecc. Gli esercizi possono essere strutturati in modi differenti invitando gli studenti a esprimere la loro opinione, a discutere con i compagni, a rispondere a delle domande che mirano non a comprendere ma a commentare il testo o a utilizzare altri testi in collegamento tematico alla canzone.

¹³⁵ La competenza linguistica comprende la competenza fonetico-fonologica, la competenza grafemico-scrittoria, la competenza morfologico-sintattica, la competenza lessico-semantica e la competenza comunicativa cfr. Costamagna 1992:VIII).

Per concludere, mi sembra importante accennare che il modello proposto dalla studiosa Costamagna si intende come proposta che può essere modificata a seconda delle esigenze didattiche del momento. Non si deve per esempio eseguirne tutte le fasi, se esse non sembrano utili nel contesto dato. Inoltre, non credo che sia sbagliato usare una canzone anche per introdurre un campo semantico o un capitolo grammaticale, e non ho trovato voci contrarie durante la mia ricerca. Per di più, è possibile trovare altri esercizi per completare le diverse fasi, non esistono infatti solo quelli proposti dalla studiosa. Per facilitare la comprensione di un testo si potrebbe per esempio anche parlare del cantautore, informare gli allievi sul periodo in cui ha avuto successo la canzone, far descrivere un'immagine o anche un videoclip senza suono, far fare un brainstorming sul tema della canzone ecc.

7 Conclusioni

Lo scopo che mi sono prefissa nella mia tesi è stato quello di scoprire il contributo della canzone alla glottodidattica attuale e di mostrare per quali attività didattiche si adattano le canzoni di Vasco Rossi e Branduardi. Concludendo ritengo necessario ripercorrere le tappe fondamentali della mia ricerca e dare una descrizione sommaria dei risultati più importanti.

Nel corso del tempo, gli studiosi hanno trovato una serie di buone ragioni per usare la canzone nell'insegnamento. In questa prospettiva, le canzoni dei cantautori si sono rilevate particolarmente utili, dato che si tratta di testi autentici ricchi di spunti linguistici e culturali. Nella mia tesi mi sono occupata soprattutto dell'effetto motivante delle canzoni visto che motivare gli allievi in modo intrinseco e persistente è spesso un grande problema dell'insegnamento in classe. È stato rilevato che le canzoni sono in grado di entusiasmare gli allievi, in primo luogo perché sono importanti per loro. Soprattutto nell'adolescenza le canzoni servono infatti a raggiungere scopi determinati, come mostrare appartenenza a un gruppo, intensificare o attenuare emozioni e informarsi su nuovi stili di vita. In secondo luogo le canzoni sono motivanti perché fanno parte degli interessi degli allievi. Il dover apprendere qualcosa che non interessa e che non viene considerato importante per la propria vita, è stato rilevato come uno dei fattori più demotivanti. Le canzoni più motivanti sono quelle scelte dagli allievi stessi, loro sanno meglio di tutti cosa gli piace. Per questo ho preso in esame la cogestione, una strategia di motivazione che consiste nella trasmissione di responsabilità agli allievi. Se gli allievi hanno la possibilità di scegliere, per esempio per quanto riguarda il tema, le attività, i materiali ecc., si sentono rispettati e riconoscono più facilmente l'importanza di quello che apprendono.

Attualmente ci troviamo nell'era denominata neocomunicativa dagli studiosi, era che si caratterizza da un forte influsso del costruttivismo. Secondo i costruttivisti, l'apprendimento è un processo attivo e autonomo che può essere influenzato solo in modo limitato attraverso l'insegnamento. Inoltre, la didattica attuale si caratterizza da un pluralismo di metodi. Malgrado ciò, gli studiosi sono riusciti ad individuare quattro principi dell'insegnamento attuale che servono come punti di orientamento per gli insegnanti: l'orientamento all'azione, l'apprendimento interdisciplinare, l'esperienza di lingua per insiemi e l'orientamento al discente.

- L'orientamento all'azione si esprime nell'apprendimento cooperativo, in modi di lavoro attivi e creativi e nell'uso di progetti.
- L'apprendimento interdisciplinare si esprime nell'insegnamento bilingue e nella didattica del plurilinguismo.
- Per esperienza di lingua per insiemi si intende un apprendimento che collega gli aspetti fisici e affettivi-emozionali di un allievo con i suoi aspetti cognitivi-intellettuali.
- L'orientamento al discente si esprime nell'individualizzazione dell'apprendere e nell'autonomia del discente.

La mia analisi ha mostrato che l'esperienza di lingua per insiemi è l'unico principio a cui le canzoni a fini didattici contribuiscono direttamente visto che gli arrangiamenti musicali e la voce del cantautore stimolano la facoltà uditiva degli allievi. Se anche le emozioni e gli altri sensi come la vista vengono stimolati, dipende però della preparazione dell'insegnante, se abbia previsto canzoni che piacciono, foto, immagini ecc. Per quanto riguarda gli altri tre principi, ho constatato che le canzoni possono aiutare ad applicarli fino a un certo punto, ma comunque solo se usate in un determinato modo dall'insegnante. Affinché possano contribuire all'orientamento all'azione, l'insegnante deve preparare lavori creativi e progetti, affinché possano contribuire all'orientamento al discente, l'insegnante deve dare agli allievi delle possibilità di scelta ecc. In questa prospettiva, la cosa più importante sembra che l'insegnante riconosca che l'allievo non è più il solito ricevente passivo e che è suo compito di mostrargli come apprendere in modo autonomo. Solo in un ambiente in cui viene rispettata una nuova sensibilità di ruolo, i quattro principi possono realizzarsi e le canzoni possono mostrare tutto il loro potenziale.

Nella parte finale della mia tesi mi sono dedicata all'analisi dell'opera di Vasco Rossi e Branduardi. Nel corso della mia ricerca, penso di aver mostrato che i testi di entrambi offrano molti spunti interessanti per un'elaborazione in classe. Sono però arrivata alla conclusione che

i brani del rocker modenese si adattano meglio a conoscere il panorama socio-culturale italiano che quelli del cantautore lombardo che mette in musica dei temi generali, non tipici italiani. I testi di entrambi si adattano comunque in modo uguale a lavorare sulle competenze linguistiche, cioè l'opera di tutti e due i cantautori offre delle possibilità per lavorare sul lessico, sulla grammatica, sullo stile ecc. Al contrario di quello che supponevo, i testi di Vasco Rossi e Branduardi si adattano quindi per le stesse attività, solamente che le attività si differenziano da un punto di vista tematico. Mentre i testi del rocker modenese offrono la possibilità di lavorare su una lingua e uno stile parlati e su sensazioni vicine al mondo giovanile, i brani del cantautore lombardo offrono vari spunti per trattare le favole, le poesie e una lingua e uno stile poetici. Concludendo, mi sembra importante osservare che non esistono dei punti deboli né nell'opera dei due cantautori analizzati né nell'opera di altri cantautori che potrebbero giustificare la decisione di non lavorare sui loro testi. Infatti tutto si basa su un'adeguata preparazione. Una preparazione a cui ci si dedica volentieri se il risultato è una moltitudine di allievi motivati.

Bibliografia

Accademia degli Scrausi 1996. *Versi Rock. La lingua nella canzone italiana negli anni '80 e '90*. Milano: Rizzoli.

Allmayer, Sandra 2008. *Sprache und Musik im Gedächtnis. Zum kognitionspsychologischen Potential von Strophenliedern für die Grammatikvermittlung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien. Diss.

Ankli, Ruedi/ Burri, Peter 1985. *Cantautore Republic. Die italienischen Rockpoeten, ihre Geschichte, ihre Texte mit über 120 Liedern italienisch/deutsch*. Lenos: Basel.

Antonelli, Giuseppe/ D'Angelo, Umberto 1996. La musica ribelle. L'italiano del rock. In: Accademia degli Scrausi. *Versi Rock. La lingua nella canzone italiana negli anni '80 e '90*. Milano: Rizzoli. 191-196.

Antonellini, Michele 2002. *Non solo canzonette. Temi e protagonisti della canzone d'autore italiana*. Foggia: Bastogi.

Arendt, Manfred 2003. Aktives Sprachenlernen durch den Einsatz erprobter Unterrichtsverfahren. Grundsatzüberlegungen. In: *Fremdsprachenunterricht*. 1. 2-11.

Baacke, Dieter 1997. Jugendkulturen und Musik. In: Bruhn, Herbert/ Oerter, Rolf/ Rösing, Helmut *Musikpsychologie – Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. 228-236.

Baacke, Dieter (a cura di) 1998. *Handbuch Jugend und Musik*. Opladen: Leske und Budrich.

Baacke, Dieter 1998. Die Welt der Musik und die Jugend. Eine Einleitung. In: Baacke, Dieter (a cura di). *Handbuch Jugend und Musik*. Opladen: Leske und Budrich. 9-26.

Baasner, Frank (a cura di) 1997. *Poesia cantata: Die Textmusik der italienischen Cantautori*. Tübingen: Niemeyer.

Baasner, Frank (a cura di) 2002. *Poesia cantata: Die italienischen Cantautori zwischen Engagement und Kommerz*. Tübingen: Niemeyer.

Bach, Gerhard/ Viebrock, Britta (a cura di) 2002. *Die Aneignung fremder Sprachen. Perspektiven – Konzepte – Forschungsprogramm*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Balboni, Paolo E. 1999. *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni.

Baldazzi, Gianfranco 1989. *La canzone italiana del Novecento*. Roma: Newton Compton.

Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (a cura di) ⁴2003. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke.

Bleyhl, Werner 2005. Die Defizite des traditionellen Fremdsprachenunterrichts oder: Weshalb ein Paradigmenwechsel, eine Umkehr, im Fremdsprachenunterricht erfolgen muss. In: *Fremdsprachen lehren und lernen*. 34. 45-64.

- Borgna, Gianni 1985. *Storia della canzone italiana*. Bari: Laterza.
- Borgna, Gianni 1992. *Storia della canzone italiana*. Milano: Mondadori.
- Brioschi, Franco/ Di Girolamo, Costanza (a cura di) 1996. *Manuale di letteratura italiana IV. Storia per generi e problemi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruhn, Herbert/ Oerter, Rolf/ Rösing, Helmut 1997. *Musikpsychologie – Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Caspari, Daniela ⁴2003. Kreative Übungen. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (a cura di). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke. 308-312.
- Castaldo, Gino 1999. Introduzione. In: Liperi, Felice. *Storia della canzone italiana*. Roma: Rai Eri. 7-10.
- Cereda, Lucia/ Meacci, Giordano/ Serafini, Francesca 1996. Ci ragiono e canto. In: Accademia degli Scrausi. *Versi Rock. La lingua nella canzone italiana negli anni '80 e '90*. Milano: Rizzoli. 27-145.
- Chambers, Gary N. 1999. *Motivating language learners*. Clevedon: Multilingual matters.
- Colarizi, Simona 1998. *Biografia della Prima Repubblica*. Laterza: Roma.
- Costamagna, Lidia 1992. *Cantare l'italiano. Materiali per l'apprendimento dell'italiano attraverso le canzoni*. Perugia: Ed. Guerra.
- Costamagna, Lidia 1996. *La canzone e la didattica dell'italiano come lingua straniera*. In: Dalmonte, Rossana (a cura di). *Analisi e canzoni*. [Trento 12 - 14 maggio 1995, convegno di studio]. Trento: Univ. degli Studi. 337-355.
- Coveri, Lorenzo 2003. *Parole in musica. Lingua e poesia nella canzone d'autore italiana; saggi critici e antologia di testi di cantautori italiani*. Novara: Interlinea Ed.
- Coveri, Lorenzo 2003. Per una storia linguistica della canzone italiana. In: Coveri, Lorenzo 2003. *Parole in musica. Lingua e poesia nella canzone d'autore italiana; saggi critici e antologia di testi di cantautori italiani*. Novara: Interlinea Ed.
- Dalmonte, Rossana (a cura di) 1996. *Analisi e canzoni*. [Trento 12 - 14 maggio 1995, convegno di studio]. Trento: Univ. degli Studi.
- De Cillia, Rudolf/ Fischer, Gero/ Anzengruber, Grete (a cura di) 1997. *Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich*. Wien: Verein der Förderer der Schulhefte. (Schulhefte; 88).
- Del Curatolo, Alfredo 2004. *Vasco Rossi. Il reci-divo*. Milano: Bevivino.
- Deregibus, Enrico (a cura di) 2006. *Dizionario completo della canzone italiana*. Firenze: Giunti.

Deregibus, Enrico/ Recupero, Attilio 2006. Angelo Branduardi. In: Deregibus, Enrico (a cura di). *Dizionario completo della canzone italiana*. Firenze: Giunti. 71-74.

Diadori, Pierangela 1996. Le canzoni e la musica nella glottodidattica. In: Dalmonte, Rossana (a cura di). *Analisi e canzoni*. [Trento 12 - 14 maggio 1995, convegno di studio]. Trento: Univ. degli Studi. 357-372.

Diadori, Pierangela 1997. Le canzoni dei cantautori nella didattica dell'italiano a stranieri. In: Baasner, Frank (a cura di). *Poesia cantata: Die Textmusik der italienischen Cantautori*. Tübingen: Niemeyer. 125-163.

Dietrich, Ingrid 1976. Mitbestimmung als Motivationsfaktor. In: Solmecke, Gert (a cura di). *Motivation im Fremdsprachenunterricht*. Ferdinand Schöningh: Paderborn. 59-70.

Dörnyei, Zoltán 2001a. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Dörnyei, Zoltán 2001b. *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.

Düwell, Henning 2002. Motivation, Emotion und Motivierung im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: *Französisch heute*. 33. 166-181.

Düwell, Henning ⁴2003. Personale Aspekte beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (a cura di). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke. 347-352.

Faistauer, Renate 1997. Prinzipien statt Methoden. In: De Cillia, Rudolf/ Fischer, Gero/ Anzengruber, Grete (a cura di). *Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich*. Wien: Verein der Förderer der Schulhefte. (Schulhefte; 88). 21-29.

Feldhendler, Daniel 2000. Apprendre avec tous les sens. Pratiques relationnelles et dramaturgiques. In: *Fremdsprachenunterricht*. 44/53. 290-294.

Fischer, Roland 1997. Tendenzen eines zukünftigen Fremdsprachenunterrichts. Versuche einer didaktischen Sterndeuterei. In: De Cillia, Rudolf/ Fischer, Gero/ Anzengruber, Grete (a cura di). *Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich*. Wien: Verein der Förderer der Schulhefte. (Schulhefte; 88). 13-20.

Gamberutti, Valdo 2002. La metamorfosi del cantautore: I segni di una crisi? In: Frank Baasner (a cura di). *Poesia cantata: Die italienischen Cantautori zwischen Engagement und Kommerz*. Tübingen: Niemeyer. 50-58.

Ginsborg, Paul 1989. *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi. Società e politica 1943-1988*. Einaudi: Torino.

Giovanetti, Paolo. 1996. Canzone di massa e canzone d'autore. In: Brioschi, Franco/ Di Girolamo, Costanza (a cura di). *Manuale di letteratura italiana IV. Storia per generi e problemi*. Torino: Bollati Boringhieri. 722-730.

Gnutzmann, Claus ⁴2003. Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (a cura di). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke. 335-339.

Gregoris, Angelo 2006. *Vasco Rossi*. Roma: Gremese Editore.

Griffiee, Dale T. 1995. *Songs in action*. New York: Phoenix ELT.

Grotjahn, Rüdiger ⁴2003. Lernstile/Lerntypen. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (a cura di). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke. 326-331.

Jachia, Paolo 1998. *La canzone d'autore italiana 1958-1997. Avventure della parola cantata*. Milano: Feltrinelli.

Helbig, Beate ⁴2003. Bilinguales Lehren und Lernen. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (a cura di). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke. 179-186.

Kirchenwitz, Lutz 1993. *Folk, Chanson und Liedermacher in der DDR. Chronisten, Kritiker, Kaisergeburtssänger*. Dietz Verlag: Berlin.

Klippel, Frederike 2000. Überlegungen zum ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprachenunterricht*. 44/53. 242-248.

Knapp-Potthoff, Annelie 1997. Sprach(lern)bewußtheit im Kontext. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (FLuL). 26. 9-23.

Kreutziger-Herr, Annette 1997. Poetische Bilder? Poetische Musik? Anmerkungen zur Canzone d'autore. In: Baasner, Frank (a cura di). *Poesia cantata: Die Textmusik der italienischen Cantautori*. Tübingen: Niemeyer. 28-42.

Kunz, Andreas 1998. *Aspekte der Entwicklung des persönlichen Musikgeschmacks*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Legutke, Michael K. ⁴2003. Projektunterricht. In: Bausch Karl-Richard/ Christ Herbert/ Krumm Hans-Jürgen (a cura di). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke. 259-263.

Leupold, Eynar 2004. Motivieren gegen den Wind? Neue Erkenntnisse der Motivationsforschung und Folgerungen für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* (nm). 57. 66-75.

Lüderssen, Caroline 1997. „Un caso a parte.“ Angelo Branduardis Gratwanderung zwischen Pop und Folk. In: Baasner, Frank (a cura di). *Poesia cantata: Die Textmusik der italienischen Cantautori*. Tübingen: Niemeyer. 86-101.

Liperi, Felice. 1999. *Storia della canzone italiana*. Roma: Rai Eri.

Lipp, Wolfgang (a cura di) 1992. *Gesellschaft und Musik*. Berlin: Duncker & Humblot.

Martinez, Hélène 2005. Lernerautonomie: ein konzeptuelles Rahmenmodell für den Fremdsprachenunterricht...und für die Fremdsprachenlehr und –lernforschung. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* (FLuL). 34. 65-82.

Martinez, Hélène (a cura di) 2006. *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute, morgen*. Tübingen: Narr.

Martinez, Hélène/ Reinfried, Marcus 2006. Vorwort. In: *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute, morgen*. Tübingen: Narr. XI-XV.

Meißner, Franz-Joseph/ Marcus, Reinfried 2001. *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht*. Tübingen: Narr.

Meißner, Franz-Joseph/ Marcus, Reinfried 2001. Vorwort. In: *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht*. Tübingen: Narr. VII-IX.

Mollica, Vincenzo/ Valentina, Pattavina (a cura di) 2006. *Provokautore*. Torino: Einaudi.

Monina, Michele 2004. *Vasco chi? Una vita tra buoni e cattivi*. Tropea: Milano.

Murphey, Tim 1990. *Song and music in language learning. An analysis of pop song lyrics*. Bern: Lang.

Murphey, Tim 1992. *Music & song*. Oxford: Oxford Univ. Press.

Nagl, Iris 2002. „Potere alla parola“ – Eine textorientierte Betrachtung des Rap Italiano. In: Frank Baasner (a cura di). *Poesia cantata: Die italienischen Cantautori zwischen Engagement und Kommerz*. Tübingen: Niemeyer. 194-219.

Oedl, Ursula 2008. Eine methodenspezifische Analyse von Lehrwerken als Voraussetzung für Methodenkompetenz im Italienischunterricht. In: Tanzmeister, Robert (a cura di). *Lehren, Lernen, Motivation. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Wien: Praesensverlag. 167-187.

Oerter, Rolf/ Montada, Leo (a cura di) 1998. *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Oerter, Rolf/ Dreher, Eva 1998. Jugendalter. In: Oerter, Rolf/ Montada, Leo (a cura di). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union. 310-395.

Opitz, Christian Nikolaus 2001. *Fonti medievali nelle canzoni di Angelo Branduardi*. Wien: Dipl.-Arb.

Petronio, Giuseppe 1993. *Geschichte der italienischen Literatur 3*. Tübingen: Francke.

Pivato, Stefano 2004. *La storia leggera*. Bologna: Soc. Ed. Il Mulino.

Potthoff, Willy 1991. *Lernen und Üben mit allen Sinnen*. Freiburg: Reformpädagogischer Verlag Jörg Potthoff.

Preiser, Siegfried/ Sann, Ulli 2006. Motivationsforschung und Schule: Was Lehrer und Lehrerinnen von der Motivationsforschung erwarten können. In: Küppers, Almut (a cura di). *Motivation revisited*. Berlin: Lit. 25-34.

Rampillon, Ute ⁴2003. Lerntechniken. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (a cura di). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke. 340-344.

Rattunde, Eckhard 2000. Mitmachen und Mitgestalten in der Fremdsprache. Vorschläge für den Französischunterricht. In: *Fremdsprachenunterricht*. 44/53. 295-299.

Recupero, Attilio 2006. Vasco Rossi. In: Deregibus, Enrico (a cura di). *Dizionario completo della canzone italiana*. Firenze: Giunti. 403-406.

Reinfried, Marcus 2001. Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht. Ein neues methodisches Paradigma. In: Meißner, Franz-Joseph/ Marcus, Reinfried. *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht*. Tübingen: Narr. 1-21.

Reisener, Helmut 1989. *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht: Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen*. Ismaning: Hueber.

Reisener, Helmut 1995. Motivation im heutigen Lernkontext: Ein Dutzend Punkte. In: *Fremdsprachenunterricht*. 39/48. 9-14.

Riedmann, Silke 2005. *La società italiana nello specchio dei cantautori*. Innsbruck: Dipl.-Arb.

Rieger, Dietmar 1997. „Chanson“ und „Canzone“. Eine verzögerte poetologische Nobilitierung und ihre Ursachen. In: Baasner, Frank (a cura di). *Poesia cantata: Die Textmusik der italienischen Cantautori*. Tübingen: Niemeyer. 6-16.

Rösing, Helmut 1992. Musik als Lebenshilfe? Funktionen und Alltagskontexte. In: Lipp, Wolfgang (a cura di). *Gesellschaft und Musik*. Berlin: Duncker & Humblot. 311-333.

Scholz, Arno 2002. Un caso di prestito a livello di genere testuale: il rap in Italia. In: Frank Bassner (a cura di). *Poesia cantata: Die italienischen Cantautori zwischen Engagement und Kommerz*. Tübingen: Niemeyer. 220-252.

Schwerdtfeger, Inge C. ⁴2003. Gruppenunterricht und Partnerarbeit. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (a cura di). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke. 254-257.

Solmecke, Gert 1995. Motivationsprobleme im Englischunterricht und einige Vorschläge zu ihrer Bewältigung. In: *Fremdsprachenunterricht*. 39/48. 2-8.

Talanca, Paolo 2008. *Cantautori novissimi. Canzone d'autore per il terzo millennio*. Bastogi: Foggia.

Tönshoff, Wolfgang ⁴2003. Lernerstrategien. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (a cura di). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke. 331-335.

Tanzmeister, Robert (a cura di) 2008. *Lehren, Lernen, Motivation. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Wien: Praesensverlag.

Tanzmeister, Robert 2008. Lehren-Lernen-Motivation. Zu Grundfragen der Fremdsprachendidaktik und Lehrerbildung. In: Tanzmeister, Robert (a cura di). *Lehren, Lernen, Motivation. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Wien: Praesensverlag. 15-52.

Vecchioni, Roberto 2003. La parola tra canzone d'autore e poesia. In: Coveri, Lorenzo. *Parole in musica. Lingua e poesia nella canzone d'autore italiana; saggi critici e antologia di testi di cantautori italiani*. Novara: Interlinea Ed. 9-12.

Vetter, Eva 2008. Konstruktiver konstruktivistischer Fremdsprachenunterricht – eine Suche nach den Grundsätzen des aktuellen und zukünftigen Fremdsprachenunterrichts. In: Tanzmeister, Robert (a cura di). *Lehren, Lernen, Motivation. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Wien: Praesensverlag. 95-118.

Wehmer, Silke ⁴2003. Lernberatung. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (a cura di). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke. 344-346.

Wendt, Michael 2002. 15 Thesen zum erkenntnistheoretischen Konstruktivismus. In: Bach, Gerhard/ Viebrock, Britta (a cura di). *Die Aneignung fremder Sprachen. Perspektiven – Konzepte – Forschungsprogramm*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 25-28.

Wolff, Dieter 2000. Sprachenlernen als Konstruktion. Einige Anmerkungen zu einem immer noch neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. In: *Fremdsprachen lehren und lernen*. 29. 91-105.

Wolff, Dieter ⁴2003. Lernerautonomie und selbstgesteuertes fremdsprachliches Lernen. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (a cura di). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke. 321-326.

Zimmer, Renate ⁵1995. *Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.

Dizionari

s.e.¹⁹1990. *Brockhaus Enzyklopädie in vierundzwanzig Bänden*. Band 13. F.A. Brockhaus: Mannheim.

De Dominicis, Franca (a cura di) 2003. *Dizionario Francese*. Milano: Garzanti Linguistica.

Reininger, Anton (a cura di) ²1998. *Langenscheidts Handwörterbuch Italienisch*. Berlin: Langenscheidt.

Rey, Alain (a cura di) 1991. *Le Robert dictionnaire d'aujourd'hui: langue française, histoire, géographie, culture générale*. Paris: Le Robert.

Weis, Erich (a cura di) ¹³1990. *Langenscheidt Großwörterbuch Französisch. Teil 1 Französisch-Deutsch*. Berlin: Langenscheidt.

Gottschalk, Walter/ Bentot, Gaston (a cura di) ¹⁸1990. *Langenscheidt Großwörterbuch Französisch. Teil 2 Deutsch-Französisch*. Berlin: Langenscheidt.

Zingarelli, Nicola ¹²2003. *Lo Zingarelli. Vocabolario della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.

Indirizzi internet

www.angelo-branduardi.com

www.angelo-branduardi.it 1.12.2009, 12:00.

Abuja, Gunther 1999. Die Verwendung einer Fremdsprache als Arbeitssprache: Charakteristika "bilingualen" Lernens in Österreich. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 4(2). Reperibile online su:
http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_2/beitrag/abuja2.htm 20.06.09, 14:00.

Balzanelli, Aldo 1988. *Vasco Rossi ancora nei guai. Cocaina e un'arma nell'auto*. Reperibile online su: www.repubblica.it. 18.09.2009, 19:14.

Baumgartner, Edwin 2009. *Ein Chansonnier aus Österreich: Udo Jürgens*. Reperibile online su:
<http://www.wienerzeitung.at/DesktopDefault.aspx?TabID=4601&Alias=wzo&cob=441102>
20.10.2009, 12:00.

www.branduardi.org

Caon, Fabio (s.d.). *Canzone pop e canzone d'autore per la didattica della lingua, della cultura italiana e per l'approccio allo studio della letteratura*. Reperibile online su:
http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_caon_teorica.pdf 30.03.2009, 12:00

Dict.leo.org. 19.10.2009, 12:00.

Caporale, Piergiuseppe 1977. *Musica del cuore dei popoli*. Reperibile online su: www.branduardi.org 7.12.2009, 19:00.

www.deutschelyrik.de 18.01.2010, 17:00.

Gilmozzi, Verena 1998. *Rap, Rock, Blues und Grammatik – Wie passt das zusammen? Induktive Grammatikvermittlung im Italienischunterricht mit Anfängern*. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung. 34, 53-67. Reperibile online su:
<http://kops.ub.uni-konstanz.de/volltexte/2000/594/pdf/lueg3404.pdf> 30.03.2009, 12:00.

Mancinelli, Sergio 1979. *All'insegna del carpe diem*. Reperibile online su: www.branduardi.org 24.11.2009, 10:00.

Marchiò, Lucia 2009. *Largo al Maestro Mito Guccini, chiamatelo chansonnier*. Reperibile online su: www.repubblica.it 22.10.2009, 12:00.

Marconi, Gabriele 2009. *Branduardi: un antimoderno che si diverte ancora*. Reperibile online su: <http://casaggi.blogspot.com/2009/10/branduardi-un-antimoderno-che-si.html> 5.11.2009, 11:00.

www.minnesang.com 18.01.2010, 17:00.

Nitschke, Rainer 2009. *Der wichtigste unter Deutschlands chansonniers: Reinhard Mey*. Reperibile online su: <http://www.swr.de/swr4/bw/musik/schon-gehoert/nitschke/archiv/-/id=258058/nid=258058/did=2964022/y4v89w/index.html> 20.10.2009, 12:00.

Rivieccio, Giorgio 1975. *L'esteta Angelo Branduardi*. Reperibile online su: www.branduardi.org 27.11.2009, 10:00.

Rossi, Massimo 1981. *La musica è medicina*. Reperibile online su www.branduardi.org 24.11.2009, 15:00.

Santagata, Marco 2005. *Rock, laurea per Vasco Rossi "maledetto" di fine millennio*. Reperibile online su: http://archivistorico.corriere.it/2005/maggio/08/Rock_laurea_per_Vasco_Rossi_co_8_050508006.shtml 18.09.2009, 19:14.

Spaventa, Simona 2003. *Chansonnier: doppio omaggio ai poeti in musica di ieri e di oggi*. Reperibile online su: www.repubblica.it 22.10.2009, 12:00.

www.vascoforever.it 1.09.2009, 12:00.

Appendice

Riassunto in tedesco

Die vorliegende Diplomarbeit widmet sich der Fragestellung, inwieweit die Verwendung italienischen Liedgutes im Unterricht zur Umsetzung eines aktuellen Fremdsprachenunterrichts beitragen kann. Weiters möchte sie aufzeigen, für welche didaktischen Aktivitäten sich die Werke zweier italienischer Liedermacher, Vasco Rossi und Branduardi, eignen.

Das erste Kapitel dient als Einführung in den Gegenstand der *canzone d'autore*. Neben einer Begriffsbestimmung und einem Begriffsvergleich (*cantautore*, *chansonnier*, Liedermacher) findet man einen Überblick über die Geschichte der *canzone d'autore* von den 60er Jahren bis in die heutige Zeit.

Kapitel zwei setzt sich mit der Motivation von Schülern und Schülerinnen im Fremdsprachenunterricht auseinander. Die wichtige Rolle der Lehrkraft wird aufgezeigt und die Mitbestimmung als mögliche Motivationsstrategie vorgestellt. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Fragestellung inwieweit sich Schüler und Schülerinnen für und von italienische/n Lieder/n begeistern lassen.

Das dritte Kapitel beschreibt die heutige didaktische Ära als neokommunikativ und konstruktivistisch. Im Zuge dessen werden die Prinzipien des aktuellen Fremdsprachenunterrichts erläutert: Handlungsorientierung, fächerübergreifendes Lernen, ganzheitliche Spracherfahrung sowie Lernerorientierung. Weiters werden die „neuen“ Rollen der Lehrkraft und der Schüler und Schülerinnen in der neokommunikativ-konstruktivistischen Ära beleuchtet.

Kapitel vier und fünf beschäftigen sich mit der Analyse der Werke zweier italienischer Liedermacher, Vasco Rossi und Branduardi. Im Hinblick darauf, den didaktischen Nutzen ihrer Lieder zu eruieren, werden Themen, Sprache, Stil sowie Musik einer genauen Betrachtung unterzogen.

Im Kapitel sechs werden die didaktischen Nutzen der zwei Liedermacher verglichen und eine mögliche didaktische Einheit, die auf den Liedern Rossis und Branduardis aufbaut, vorgestellt.

Das letzte Kapitel bietet eine Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse sowie eine Darstellung der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung.

Curriculum vitæ

Persönliche Daten

Name	Ingrid Schweighofer
Familienstand	ledig
Staatsangehörigkeit	Österr.
Geburtsdaten	18. September 1984, Scheibbs

Schulische Ausbildung/Studium

Seit WS 2003	Lehramtstudium UF Italienisch UF Französisch Universität Wien, Institut für Romanistik
1995 – 2003	Institut Sacré Cœur 3021 Preßbaum, Abschluss: Matura
1991 – 1995	Volksschule 3033 Altlenzbach

Berufliche Erfahrungen

seit Oktober 2008	Nachhilfetätigkeit, Lernaktiv Wien/Purkersdorf
März 2008 – Juni 2008	Fachpraktikantin Italienisch, BHAK & BHAS Hollabrunn
März 2007 – Juni 2007	Fachpraktikantin Französisch, BG & BRG Purkersdorf
März 2004 – Oktober 2006	Kassa- und Informationsdienst Schloß Schönbrunn, 1130 Wien

Sprachkenntnisse

Italienisch, Französisch, Englisch fließend
Spanisch Grundkenntnisse

Auslandsaufenthalte

27.07.2008 – 03.08.2008	Lucca
Oktober 2007 – März 2008	Padua (Erasmus)
05.02.2007 – 16.02.2007	Paris
21.08.2006 – 03.09.2006	Bordeaux
04.07.2005 – 15.07.2005	Castiglione
02.09.2001 – 14.09.2001	Cannes

Zusatzqualifikationen

Wirtschaftsitalienisch, Wirtschaftsfranzösisch
Basis MS Office Kenntnisse